

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI: 10.31651/2524-2660-2018-18

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 18. 2018

Черкаси – 2018

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

У матеріалах «Вісника» подано добірку статей із актуальних проблем теорії і методики управління освітою, зокрема: теоретичні основи формування управлінської культури здобувачів вищої освіти, теоретичні аспекти управління міжнародною проектною діяльністю в умовах Нової української школи, система управління педагогічною освітою Великої Британії, підходи до класифікації методів внутрішкільного управління у вітчизняній педагогічній науці (друга половина ХХ століття). Заслужують на увагу публікації з питань реформування дошкільної й початкової освіти, професійної підготовки фахівців в умовах Болонського процесу, історії зарубіжної й вітчизняної педагогічної думки.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №18 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 25.10.2018).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах *Index Copernicus* (ICV 2017 : 64,11), *Research Bible, Scientific Indexing Services* та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

Головна редакційна колегія:

Черевко О. В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Босчко Ф. Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С. В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є. М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С. П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О. А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К. М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б. П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А. М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т. М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н. І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С. А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А. І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І. І.*, д.е.н., проф.; *Лизозуб В. С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю. О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О. В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В. В.*, д.і.н., проф.; *Мінаєв Б. П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А. Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О. Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В. Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О. О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А. Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В. П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К. М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З. О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В. П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О. О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т. М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Ніколаєску І. О.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С. П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Пакушина Л. З.*, к.пед.н. та *Мартовичка Н. В.*, к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С. С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є. О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І. А.*, д.пед.н., проф.; *Артюшенко А. О.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М. І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О. І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А. К.*, к.пед.н., доц.; *Грищенко В. Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Свух М. Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А. Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л. В.*, д.пед.н., проф.; *Крилова Т. В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А. І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О. І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В. Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н. Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н. М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С. О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т. В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18001, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: shpakvalentina64@gmail.com

ЗМІСТ

АВРАМЕНКО О. С.

Сутність і структура поняття «Працезахоронна компетентність майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації»..... 7

АКУЛЕНКО І. А.

Формування методичних умінь майбутніх учителів математики проводити роботу з навчання учнів доведень теорем 14

БІЛОУС Н. П.

Методичні засади формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі 22

ГРЕБЕНИК Т. В.

Теоретичні основи формування управлінської культури здобувачів вищої освіти 27

ЗОБЕНЬКО Н. А.

Актуальні питання психологічної підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності 34

ЗОРОЧКИНА Т. С.

Система управління педагогічною освітою Великої Британії..... 43

КЛОЧКО Л. І.

Генезис соціальної місії жіночих коледжів у США..... 49

ЛЮБЧЕНКО К. М.

Використання програми Master of Logic для розв'язування задачі формування складу експедиції 53

МАКНУНІА N. V.

Designing and managing a pattern of learning experience 59

НЕКОЗ І. В.

Іноземна мова та професійна підготовка туристичних кадрів у вищій школі 65

ОЧЕРЕТНЮК Є. В.

Використання комп'ютерних технологій у курсі вищої математики для студентів скороченої форми навчання 70

ПРИПОТЕНЬ О. В.

Теоретичні аспекти управління міжнародною проектною діяльністю в умовах Нової української школи 76

РИЖИКОВ В. С.

Теорія та практика системного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів в умовах реформування військової освіти сьогодення..... 81

СУБОТА В. В., ОЛЕКСІЄНКО Я. І.,

Модернізація системи фізичного виховання закладів вищої освіти
України в умовах Болонського процесу 89

СТОМА В. М.

Застосування технології BYOD для підготовки майбутніх учителів
природничо-математичних спеціальностей на основі QR-КОДІВ 95

СУЩЕНКО О. М.

Критерії та рівні сформованості професійної компетентності
майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії 100

ФЕДОРОВИЧ А. В.

Професійна компетентність як результат підготовки фахівця в закладі
вищої педагогічної освіти..... 109

ЧУБІНСЬКА Н. Б.

Підходи до класифікації методів внутрішкільного управління у
вітчизняній педагогічній науці (друга половина ХХ століття) 116

ШПАК В. П.

Актуалізація ідей дидактичної системи В.О. Сухомлинського в
діяльності Нової української школи..... 122

CONTENT

AVRAMENKO O. S. Notion and structure of concept «Future engineers' labor protection competence in the field of knowledge «Electronics and telecommunications».....	7
AKULENKO I. A. Formation of students' – future math teachers' – methodical skills for teaching pupils to prove theorems.....	14
BILOUS N. P. The methodology of forming professional and communicative competence of the future translators in the aviation industry	22
HREBENYK T. V. The oretical basis forming management culture of higher education applicants.....	27
ZOBENKO N. A. The Current Issues of Psychological Training of an Elementary School Teacher to Professional Activity	34
ZOROCHKINA T. S. Great Britain pedagogical education management system	43
KLOCHKO L. I. Genesis of social mission of women's colleges in the USA	49
LYUBCHENKO K. M. Use of the program Master of Logic for solving the problem of formation of expedition composition.....	53
MAKHYNIA N. V. Designing and managing a pattern of learning experience	59
NEKOZ I. V. Foreign language and professional training of tourism staff in high school	65
OCHERETNIUK Ye. V. Applying computed technologies in the course of mathematics for the students of the reduced form of studying	70
PRYPOTEN O. V. Theoretical Aspects of Management of International Project Activity in the terms of new Ukrainian school.....	76
RYZHYKOV V. S. Theory and practice of the system approach of professional preparation of future officers in the conditions of reform of military education of the presentation	81

SUBOTA V. V., OLEKSIYENKO Ya. I.

Modernization of the system of physical education of ukrainian higher education institutions in the conditions of the bologna process 89

STOMA V. M.

Use of byod technologies for preparing future teachers of natural and mathematical specialties on the basis of QR codesstate Pedagogical 95

SUSHCHENKO O. M.

Criteria and levels of professional competence of future specialist of physical therapy and ergotherapy 100

FEDOROVYCH A. V.

Professional competitiveness how the research of preparation of specialist in the higher pedagogical education 109

CHUBINSKA N. B.

Approaches to the classification of methods of internal management in the domestic pedagogical science (the second half of the twentieth century) 116

SHPAK V. P.

Actualization of ideas of the didactic system V.O. Sukhomlinsky in the activities of the New Ukrainian school 122

УДК 378:005.73 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-7-13

ORCID: 0000-0002-4075-0485

АВРАМЕНКО Олександр Сергійович,
завідувач навчально-виробничих майстерень
Політехнічного технікуму Конотопського
інституту, Сумський державний університет,
аспірант Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра
Довженка, Україна
e-mail: av.alexandr91@gmail.com

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ПРАЦЕОХОРОННА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «ЕЛЕКТРОНІКА ТА ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ»

***Анотація.** Акцентовано увагу на пріоритетності питання щодо професійної підготовки майбутніх інженерів під час навчання. Наголошено на вагомій ролі процесу формування їхньої працезохоронної компетентності, від якої залежить результативність процесу функціонування виробництва як безпечного середовища.*

Обґрунтовано на основі аналізу наукових джерел і різних поглядів науковців щодо структури поняття «працезохоронна компетентність майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» авторську позицію з цього питання. Схарактеризовано змістові складники працезохоронної компетентності. Зазначено, що ефективність формування працезохоронної компетентності в цілому та її компонентів, зокрема, також залежить від застосування інноваційних технологій навчання.

Визначено, що завдання закладу вищої освіти полягає у створенні сприятливих умов для формування працезохоронної компетентності особистості майбутнього фахівця, зокрема, інженера галузі знань «Електроніка та телекомунікації».

***Ключові слова:** інженер; інженер галузі «Електроніка та телекомунікації»; компетентність; працезохоронна компетентність; компоненти працезохоронної компетентності; безпека; виробниче середовище; майбутній фахівець.*

Постановка проблеми. В умовах реформування освітнього простору слід ураховувати завдання, що пов'язані з усуненням проблемних питань із охорони праці на виробництві. Нині українське суспільство крокує до євроінтеграції в усіх сферах, зокрема, і в охороні праці, але практика не підтверджує позитивної динаміки в цьому напрямі. За дев'ять місяців 2016 р. зареєстровано 3378 потерпілих від нещасних випадків (255 зі смертельними наслідками), що на 1,5% більше, ніж у 2015 р. за аналогічний термін [1].

Випереджальний розвиток освіти на сучасному етапі підготовки майбутніх інженерів має забезпечити не лише їхню професійну підготовку, а й сформованість готовності навчатися впродовж професійної діяльності. Здатність ухвалювати відповідні професійні рішення (і не завжди в передбачуваних умовах) вимагає від майбутніх інженерів сформованої працезохоронної компетентності. Їхня соціальна зорієнтованість викликає гостру потребу щодо формування кожного компонента працезохоронної компетентності під час навчання. «Нині головне в підготовці фахівця з вищою технічною освітою – не оволодіння сумою конкретних знань, а формування вмінь та навичок самостійної, наукової, дослідницької, винахідницької діяльності, виховання культури професійного мислення» [1, с. 5]. Звісно, відмінні оцінки на заняттях не гарантують успіх у професійній діяльності, бо здобуті знання мають

постійно оновлюватися й доповнюватися, зокрема, і з охорони праці. Тому проблема формування даної якості майбутніх інженерів нині є актуальною та значущою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретичну базу дослідження складають підходи до: теорії формування професійної компетентності (Н. Брюханова, О. Ларіонова, Н. Царькова та ін.); інженерної професійної підготовки (О. Коваленко, М. Лазарєв, Ю. Нагірний, О. Романовський, К. Чішольм [2], П. Яковишин та ін.); питань про охорону праці та структуру процесу формування працезахоронних умінь студентів (Н. Ашфорд [3], В. Жданова [4], В. Зацарний, Р. Сабарно, К. Ткачук, Н. Фанг [5] та ін.); змістово-структурної бази охорони праці та процесу формування працезахоронних умінь майбутніх фахівців (В. Жданова, В. Зацарний, Р. Сабарно та ін.).

Однак у цих розвідках, як і в багатьох інших, на жаль, не розглядається процес формування працезахоронної компетентності у здобувачів вищої освіти, зокрема, майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Ця проблема існує як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури визначити структуру поняття «працезахоронна компетентність майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації».

Викладення основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про освіту» компетентність визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [6]; у Законі України «Про вищу освіту» – як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [7]; у Національній рамці кваліфікації – як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості» [8].

Нині забезпечення конкурентоспроможності держави і бізнесу залежить від ряду чинників, пріоритетне місце серед яких займає охорона праці [9]. Не можна не погодитися, що «сучасне техногенне середовище висуває високі вимоги до підготовки фахівців із вищою освітою, до набутих ними знань і навичок. Спеціалісти повинні добре орієнтуватися у складному комплексі чинників, що визначають механізм і природу виробничих небезпек і професійних загроз, і вміло застосовувати існуючі способи створення безпечних умов праці, розробляючи нові більш досконалі методи захисту» [4, с. 196]. Під час навчання в закладі вищої освіти майбутні інженери мають засвоїти, що формуванню безпечних умов праці сприяють: 1) заходи з охорони праці з передбаченням системи організаційних і технічних заходів: застосування безпечного устаткування, запобіжних пристроїв, автоматизація технологічних процесів; 2) організаційні заходи: правильна організація роботи, навчання, нагляд за охороною праці, дотримання трудового законодавства, проведення пропаганди охорони праці, організація планово-попереджувального ремонту, випробування працюючих під тиском агрегатів [10].

Важливою для нашого дослідження є думка К. Чішольма, який наголошує, що «швидкий розвиток глобального інформаційного суспільства тепер означає, що інженери не тільки повинні працювати в рамках складного і динамічного середовища, але й частіше перейматися проблемами трансклобального середовища, у якому компетенції посідають вагомe місце» [2].

На нашу думку, «працезахоронна компетентність майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» – це інтегрована якість особистості, що

визначає її здатність до збереження власного життя та життя співробітників у ході самостійної професійної діяльності та виявляється у здатності орієнтуватися у складних професійних ситуаціях, умінні аналізувати потенційні небезпеки на етапах проектування, виготовлення й експлуатації устаткування, ухваленні системних управлінських рішень з усунення небезпек.

Зазначимо, що студенти закладу вищої освіти в галузі знань «Електроніка та телекомунікації» оволодівають усіма технологічними компетентностями, що пов'язані з працезахоронною діяльністю майбутніх інженерів, урахуванням питань екологічного впливу, стійкості, життєвого циклу матеріалу [3; 5].

Слід наголосити, що думки науковців щодо структури і складу компонентів працезахоронної компетентності дещо різняться. Так, Г. Селевко визначає вміння як здатність особистості виконувати певні дії в нестандартних умовах, що сформувалася на основі наявних знань і навичок [11]. Уміння майбутнього інженера характеризуються здатністю реалізовувати розроблені ним плани, які осмислені на основі знань, забезпечувати досягнення професійних цілей, координувати і контролювати процес діяльності з метою його безпеки.

За С. Рубінштейном, навички – це «автоматизовані компоненти свідомої діяльності людини, які виробляються у процесі виконання та виникають як свідомо автоматизовані дії й далі функціонують як автоматизований спосіб виконання дії» [12, с. 23]. С. Дембіцька зауважує, що «низька мотивація щодо підвищення безпеки праці не тільки в роботодавців, а й у самих працівників, недостатня інформованість персоналу про професійні ризики, пов'язані з виконанням трудових функцій, ставить питання цілеспрямованого формування культури охорони праці у студентів вищих навчальних закладів на етапі підготовки фахівців з системної інженерії» [13, с. 264]. Також дослідниця виділяє основні складники культури охорони праці, зокрема: «1. Теоретичні знання з охорони праці, які дозволяють усвідомити й оцінити наявні небезпеки на робочому місці системного інженера і визначити шляхи зменшення їх негативного впливу. 2. Усвідомлення значення безпеки у фаховій діяльності, яке формується під впливом внутрішніх (бажання працювати в безпечних умовах праці) і зовнішніх (матеріальна та адміністративна відповідальність) мотивів безпечної поведінки на робочому місці» [13, с. 265].

На основі аналізу різних підходів до характеристик працезахоронної компетентності фахівців і здобувачів вищої освіти та результатів власного наукового пошуку виокремимо змістові складники цієї соціально значущої якості майбутніх спеціалістів галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Зокрема, це такі компоненти: потребово-мотиваційний (усвідомлення важливості створення безпечних умов праці у професійній діяльності, наявність потребово-ціннісних орієнтацій у контексті безпечної діяльності, сформованість професійних мотивів і ризик-орієнтованого мислення); знаннєво-оцінювальний (знання про наявні небезпеки та їх безпечне усунення, аналіз ситуації з погляду безпеки, прогнозування безпечних умов); потребово-діяльнісний (особистісні якості: рішучість, ініціативність, готовність до ризику, а також дії: ухвалення рішення за наявності загрози, професійно-безпечне орієнтування) (див. Рис. 1).

Формуючи працезахоронну компетентність майбутнього інженера у процесі навчання у вищій школі, слід урахувати, що важливим чинником успішності й результативності даного процесу є зацікавленість у підвищенні рівня сформованості зазначеної якості конкретною особою. Розглянемо більш детально виокремлені компоненти.

Потребово-мотиваційний компонент виявляється у сформованості усвідомлення щодо необхідності створення безпечних умов праці в професійній діяльності, у запобіганні надзвичайним подіям, проведенні мотиваційно-профілактичних заходів, наявності потребово-ціннісних орієнтацій у єдності з прагненням саме безпечної професійної діяльності, у прагненні до сформованості професійних мотивів, а також ризик-орієнтованого мислення.

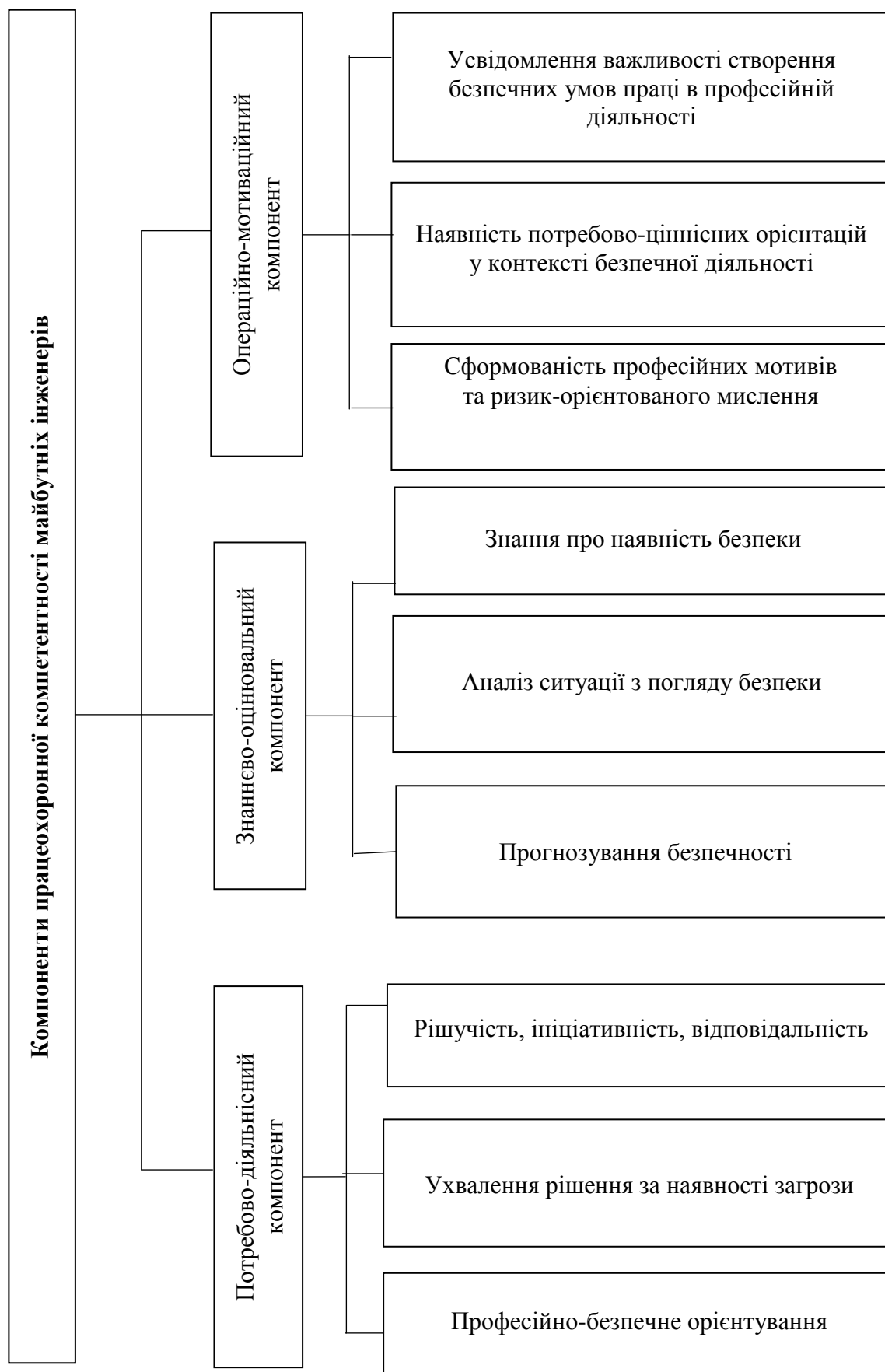


Рис. 1. Структура працезхоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації».

Знаннєво-оцінювальний компонент включає в себе сформованість знання про наявні небезпеки та їх усунення, засвоєння системи понять щодо охорони праці та створення безпечного виробничого середовища, оперування нормативно-правовими актами з охорони праці в галузі знань «Електроніка та телекомунікації», сформованість знань із фаху, обізнаність із сучасними тенденціями створення безпечних умов праці, сформованість готовності до самовдосконалення, вміння аналізувати виробничі ситуації з погляду безпечності та її прогнозування, оперування знаннями з організації діагностики рівня сформованості працезахоронної компетентності та організації даного процесу. Безпосередня участь майбутніх інженерів (зокрема, разом із практикуючими інженерами) у заходах працезахоронного характеру (форумах, науково-практичних конференціях, тематичних семінарах, факультативах) сприяє сформованості даного компонента. Слід зазначити, що специфіка інженерного фаху галузі знань «Електроніка та телекомунікації» вимагає необхідність реалізації знань щодо поліпшення стану виробничого середовища, засобів безпеки під час обслуговування апаратів, які працюють під тиском, з охорони праці під час роботи з комп'ютерною технікою, електробезпеки, пожежної безпеки. Зауважимо, що важливим є наявність у майбутніх інженерів комплексних фахових знань і новацій в організації роботи з охорони праці.

Потребово-діяльнісний компонент включає здатність ухвалювати управлінські рішення за наявності загрози і відстоювати особистісні професійні погляди; сформованість умінь щодо реалізації заходів, які сприяють формуванню працезахоронної компетентності здобувачів вищої освіти і забезпечують професійно-безпечне орієнтування в ході професійної діяльності; сформованість особистісних якостей (рішучість, відповідальність, ініціативність, готовність до ризику). Даний компонент працезахоронної компетентності майбутнього інженера галузі знань «Електроніка та телекомунікації» пов'язаний із готовністю та здатністю фахівця до організації виконання професійних завдань на належному рівні, пропаганди охорони праці, моделювання власної самоосвітньої діяльності з даного напрямку, здійсненні контролю за дотриманням технологій планування робіт з охорони праці, дотриманні трудової дисципліни, організації заходів, що сприяють попередженню травм і аварій на підприємствах, аналізу причин недотримання вимог з охорони праці.

Ефективність формування працезахоронної компетентності в цілому та її компонентів, зокрема, як підтверджують результати досліджень, залежить від застосування інноваційних технологій навчання. «У цьому аспекті найбільше сприятливими для цього є більш активне використання інформаційно-комунікаційних технологій взагалі та імітаційного моделювання зокрема» [4, с. 196].

Варто наголосити, що «згідно з аксіомою про потенційну небезпеку, будь-яка діяльність людини небезпечна, тобто в жодному виді діяльності не можна досягти абсолютної безпечності. Тому недостатньо знати певну кількість правил, які регламентують поведінку людини в обумовлених ситуаціях. Нині, із підвищенням технічної оснащеності виробничого і побутового середовища, розвиток небезпек у просторі й часі не завжди можна передбачити, тому і виникають ситуації, для яких правила ще не розроблені» [14, с. 40].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, результативність процесу функціонування виробництва як безпечного середовища залежить від рівня сформованості працезахоронної компетентності працівників, тому завдання закладу вищої освіти – створення сприятливих умов для формування працезахоронної компетентності особистості інженера галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Виділення у структурі працезахоронної компетентності потребово-мотиваційного, знаннєво-оцінювального і потребово-діялісного компонентів забезпечує розуміння даної інтегративної якості здобувача вищої освіти як цілісну систему.

У подальших наукових розвідках планується визначити організаційно-педагогічні умови формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації».

Список використаних джерел

1. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 284 с.
2. Chisholm, C. U. (2006). Educating the Engineering Educators on the Development of Competencies for a Global Information Society. 9th UICEE Annual Conference on Engineering Education. Muscat, Oman.
3. Ashford, N.A. (2004). Major challenges to engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(4), 239–250.
4. Жданова В. Г. Ретроспективний аналіз формування працезахоронних умінь і навичок в педагогічній теорії і практиці / В. Г. Жданова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108 (1). – С. 193–197.
5. Fang, N. (2012). Improving engineering students' technical and professional skills through project-based active and collaborative learning. *The International Journal of Engineering Education*, 28 (1), 26–36.
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
9. Оборський Г. О. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі / Г. О. Оборський, В. Д. Гогунський, О. С. Савельєва // Праці Одеського політехнічного університету. – 2011. – № 1. – С. 251–255.
10. Прасолов Є. Я. Охорона праці – важливий елемент у підготовці інженера механіка сільськогосподарської техніки / Є. Я. Прасолов, Т. Г. Лапенко // Строительство. Материаловедение. Машиностроение. Серия : Безопасность жизнедеятельности. – 2013. – Вып. 71 (1). – С. 193–198.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебн. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
13. Дембіцька С. В. Особливості формування культури охорони праці у процесі підготовки фахівців з системної інженерії / С. В. Дембіцька // Збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 264–266.
14. Дембіцька С. В. Сучасні підходи щодо формування компетентності з охорони праці в процесі підготовки менеджерів / С. В. Дембіцька, І. М. Кобилянська // Педагогіка безпеки. – 2017. – № 1. – С. 40–44.

References

1. Petruk, V. A. (2011). *Formation of the basic level of professional competence of future specialists in technical specialties by means of interactive technologies: monograph*. Vinnytsia: VNTU (in Ukr.)
2. Chisholm, C. U. (2006). Educating the Engineering Educators on the Development of Competencies for a Global Information Society. 9th UICEE Annual Conference on Engineering Education. Muscat, Oman. (in Engl.)
3. Ashford, N. A. (2004). Major challenges to engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(4), 239–250 (in Engl.)
4. Zhdanova, V. H. (2013). Retrospective analysis of the formation of labor protection skills and skills in pedagogical theory and practice. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky (Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Pedagogical Sciences)*, 108, 193–197 (in Ukr.)
5. Fang, N. (2012). Improving engineering students' technical and professional skills through project-based active and collaborative learning. *The International Journal of Engineering Education*, 28 (1), 26–36 (in Engl.)
6. *Law of Ukraine «On Education»*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukr.)
7. *Law of Ukraine «On higher Education»*. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukr.)
8. *National qualifications framework*. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (in Ukr.)
9. Oborskyi, H. O., Hohunskyi, V. D., & Savielieva, O. S. (2011). Standardization and Certification of Quality Management Processes in Higher Educational Institutions. *Pratsi Odeskoho politekhnichnoho universytetu (Papers of Odessa Polytechnic University)*, 1, 251–255 (in Ukr.)

10. Prasolov, Ye. I., & Lapenko, T. H. (2013). Labor protection is an important element in the training of an engineer in agricultural machinery mechanics. *Stroytelstvo. Materialovedeniye. Mashynostroeniye. Seriya: Bezopasnost zhyznedeiatelnosti (Building. Materials Science. Mechanical engineering. Series: Life Safety)*, 71, 193–198 (in Ukr.)
11. Selevko, G. K. (1998). *Modern educational technology: tutorial*. Moscow: Narodnoe obrazovanie (in Russ.)
12. Rubinshteyn, S. L. (1946). *Basics of General Psychology*. Moscow: Uchpedgiz (in Russ.)
13. Dembitska, S. V. (2014). Features of the formation of the culture of labor protection in the process of training specialists in system engineering. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU im. Ivana Ohienka. Seriya: Pedahohichna (Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University. Series: Pedagogical)*, 20, 264–266 (in Ukr.)
14. Dembitska, S. V., & Kobylanska, I. M. (2017). Modern approaches to developing competency in labor protection in the process of training managers. *Pedahohika bezpeky (Health and Safety Pedagogy)*, 1, 40–44 (in Ukr.)

Abstract. AVRAMENKO Oleksandr Serhiiovych. *Notion and structure of concept «Future engineers' labour protection competence in the field of knowledge «Electronics and telecommunications».*

Introduction. *In the conditions of the reform of the educational sphere it should be taken into account the problems associated with the elimination of problematic issues of occupational protection at the workplace. Nowadays Ukrainian society is moving towards the European integration in all spheres, including the labor protection, but practice does not confirm the positive dynamics in this direction. Advance development of education at the present stage of training future engineers should ensure not only their professional training, but also the formational readiness to study during their professional activities. The ability to make appropriate professional decisions (and not always in the foreseeable conditions) requires established labor protection competence of future engineers. Their social orientation has got an urgent need for each component formation of labor protection competence during training.*

Purpose – *on the basis of the scientific literature analysis to determine the concept structure of «future engineers' labor protection competence in the field of knowledge «Electronics and Telecommunications».*

Results. *On the basis of different approaches analysis to the characteristics of specialists' and applicants' of higher education labor protection competence and the results of their own scientific research, the content components of the future specialists' socially significant quality in the field of knowledge «Electronics and Telecommunications» are determined. In particular, these are the following components: needs-motivational (awareness of the importance of creating labor protection conditions in professional activities, availability of needs-valuable orientations in the protection activities context, the professional motives formation and risk-oriented thinking, etc.); knowledge-evaluative (knowledge about the dangers and their protection, protection analysis, weather-protection forecasting, etc.); need-activity (personal qualities: determination, initiative, readiness for risk, etc., as well as actions: decision-making in the threat presence, professional-oriented orientation, etc.).*

Originality. *The scientific novelty of this study results is that the notion and structure of concept «future engineers' labor protection competence in the field of knowledge «electronics and telecommunications» was firstly defined.*

Conclusion. *Thus, the effectiveness of the production process functioning as the environment protection depends on the level of the employees' labor protection competence formation; therefore, the task of higher educational institution is to create favorable conditions for the future specialist's labor protection competence formation, in particular, the engineer of the knowledge field «Electronics and Telecommunications». Moreover the needs-motivational, knowledge-evaluative and need-activity components are selected in the structure of labor protection competence and provide this integrative quality understanding of a higher education as an integral system.*

Key words: *engineer; engineer of the field «Electronics and Telecommunications»; competence; labor protection competence; labor protection competence components; security; the production environment; future specialist.*

*Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018*

УДК 372.851 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-14-21

ORCID: 0000-0003-4603-409X

АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
алгебри і математичного аналізу,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна
e-mail: akulenkoira@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ПРОВОДИТИ РОБОТУ З НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОВЕДЕНЬ ТЕОРЕМ

***Анотація.** Описано основні методичні вміння майбутніх учителів математики стосовно провадження роботи з формулюванням і доведенням теорем. Розглянуто можливості застосування освітнього ресурсу *Learningapps.org* у формуванні методичних умінь студентів із навчання учнів доведень математичних тверджень.*

***Ключові слова:** навчання доведень теорем; методична діяльність майбутнього вчителя математики; методичні вміння; робота з формулюванням теорем; робота з доведенням теорем; закріплення доведення теорем.*

Постановка проблеми. Навчання доведень теорем традиційно є однією з найскладніших проблем дидактики математики. Як показали проведені дослідження [1], існують суттєві прогалини і недоліки у практиці навчання учнів доведень теорем в основній школі. Поряд із тим, що вчителі усвідомлюють важливість навчання учнів доведень теорем, ця робота проводиться несистематично (більшість учителів вивчають доведення лише окремих теорем із тих, що передбачені програмою), не враховуються закономірності процесу пізнання, закони побудови і функціонування дидактичного циклу. Неналежна мотивація до вивчення доведень теорем є вагомою перешкодою для учнів на шляху до опанування відповідних способів математичної й розумової діяльності. Не створюються належні умови для проведення учнями власних досліджень: побудов, вимірювань, узагальнень спостережень, висунення припущень щодо властивостей геометричних фігур для подальшого їх доведення чи спростування. Це приводить до того, що школярі не усвідомлюють необхідність у доведеннях математичних фактів узагалі.

Методичні вади в роботі вчителя з формулюванням теорем спричинюють те, що в учнів не формується на достатньому рівні спроможність виявляти в умові теореми всі явно (умова й вимога) і неявно (роз'яснювальна частина) представлені дані, виникають утруднення в побудові графічної моделі, рисунка, у наведенні правильних аргументів у ланцюжках обґрунтувань. Поза увагою вчителів також залишаються методичні прийоми, що урізноманітнюють форми роботи з формулюванням теорем.

У навчанні власне доведень теорем залишається невикористаним повною мірою потенціал самостійної роботи учнів, позаяк учителі надають перевагу роботі учнів з опорою на допомогу чи під керівництвом учителя. Учителі не досить обізнані, як реалізувати задачний підхід у навчанні доведень теорем, як сконструювати низку допоміжних задач, кожна з яких реалізує окремий крок у доведенні, а потім із них синтезувати власне доведення теореми. Недостатньо застосовується потенціал дослідницького методу в навчанні учнів доведень теорем. Не приділяється належна увага роботі з закріплення способу доведення теорем.

Отримані результати засвідчують необхідність удосконалення підготовки майбутнього вчителя математики до провадження роботи з навчання учнів доведень математичних тверджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як відомо, у теоретичних розвідках і в практиці навчання найбільшого поширення здобули такі методичні схеми навчання учнів доведень дедуктивним методом: 1) аналіз, вивчення і подальше відтворення готових доведень, проведених учителем біля дошки або викладених у підручнику; самостійна побудова доведення учнями за аналогією з вивченими доведеннями; самостійне доведення учнями теорем на основі попередньо вказаного способу чи прийому доведення; самостійний пошук і проведення доведень (З. Слепкань [6], В. Далінгер [3] та ін.); 2) аналіз готового доведення, його відтворення; самостійне відкриття фактів, пошук і конструювання власного доведення; спростування запропонованого доведення (Г. Саранцев [4] та ін.); 3) аналіз і вивчення готових доведень; виявлення в явному вигляді логічних основ доведень і представлення їх учням чи учнями; самостійна побудова учнями доведення за аналогією або з опорою на допомогу вчителя; самостійний пошук і проведення доведень з опорою на знання логічних основ доведень (А. Столяр [8]).

Ці основні методичні схеми доповнювалися й удосконалювалися науковцями в контексті розвивального (С. Семенець [7]), евристичного (О. Скафа [5]), семіотичного (Н. Тарасенкова [9]) й особистісно орієнтованого (М. Бурда [2]) підходів. У дослідженнях зарубіжних науковців (А. Stylianides, D. Ball [12]) пріоритетного значення надається навчанню учнів «двостовпчиковим доведенням» («two-column proof»), у яких відображені кроки в доведенні та обґрунтування, відповідно до кожного кроку, а також побудові «карт доведення» (proof mapping, proof map method), які відображають аналітико-синтетичний спосіб доведень (D. Solow [13], S. Senk [14], P. Van Hiele, D. Van Hiele-Geldof [15]). Сучасні дослідження (Т. Шірікова [10], R. Marrades, A. Gutierrez [16], Н. Syer [17], М. Teas Villiers [18] та ін.) сфокусовані на застосуванні DGS і комп'ютерних експериментів у навчанні учнів доведень математичних тверджень. Однак попри широкий спектр проведених теоретичних розвідок, практика навчання учнів доведень свідчить про необхідність подальших досліджень із цієї проблематики та внесення корективів у процес підготовки майбутнього вчителя математики до провадження роботи з навчання учнів доведень.

Виявлені протиріччя актуалізують проблему методичної підготовки майбутнього вчителя математики, яка б забезпечувала опанування ним загальних методичних схем, окремих методів і прийомів, форм і засобів навчання учнів доведень. Одним із шляхів її вдосконалення є, зокрема, залучення комп'ютерних засобів, що активізують інтеракцію в навчанні. З-поміж широкого різноманіття освітніх сервісів виокремимо освітній ресурс Learningapps.org, оскільки саме він надає можливість створювати власні і застосовувати попередньо створені інтерактивні вправи навчального призначення.

Мета статті – з'ясувати доцільність і можливості застосування освітнього ресурсу Learningapps.org у формуванні методичних умінь студентів із навчання учнів доведень математичних тверджень.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для успішного навчання учнів доведень студент – майбутній учитель математики – повинен мати ґрунтовну математичну підготовку і бути спроможним проводити власні доведення математичних тверджень (бажано кількома способами). Окрім того, він має бути обізнаний із основними етапами навчання школярів доведень теорем: мотивація вивчення теореми, робота з її формулюванням, мотивація доведення теореми, організація пошуку учнями способу доведення, власне доведення, закріплення доведення теореми, застосування опанованого способу доведення для доведення інших математичних тверджень.

Для успішної реалізації цих етапів роботи з навчання учнів доведень теорем майбутній фахівець у процесі своєї методичної підготовки отримує досвід із провадження таких видів методичної діяльності: *порівнює, співставляє, розрізняє* прості та складені висловлення, *установлює* види простих і складених висловлень, *наводить відповідні приклади* висловлень із ШКМ; *виконує* логіко-математичний аналіз формулювань теорем ШКМ, сформульованих в імплікативній чи в категоричній формі; *наводить приклади* теорем ШКМ, що мають наперед задану складену (кон'юнктивну, диз'юнктивну) структуру умови чи наслідку; *характеризує і з'ясовує* особливості етапів роботи з формулюванням теореми за конкретно-індуктивною й абстрактно-дедуктивною методичними схемами; *добирає* доцільні прийоми і методи роботи, які застосовуються на кожному з етапів роботи з введення й закріплення формулювання теореми. Проміжним результатом навчання студентів є їхня здатність складати фрагменти конспектів уроків формування нових знань, на яких вводять окремі формулювання теорем ШКМ.

Для того, щоб у подальшому навчанні учнів майбутній фахівець методично грамотно реалізував роботу з навчання школярів доведень математичних тверджень, він має бути спроможний: *розрізняти* дедуктивний та індуктивний умовиводи як форми доведення; *розрізняти* прямі й непрямі доведення, *виділяти* їх логічні основи, *наводити відповідні приклади* з ШКМ; *наводити приклади* теорем ШКМ, де застосовуються спеціальні математичні методи доведень; *виділяти* тезу й аргументи в доведенні; *здійснювати добір* доцільних запитань, допоміжних вправ, прийомів для кожного з етапів роботи з доведення теорем (мотивація доведення, пошук плану доведення, його реалізація, закріплення доведення теореми). Результатом навчання студентів на цьому етапі є їхня здатність складати фрагменти конспектів уроків формування нових знань, на яких проводиться доведення теорем ШКМ.

Вагомим елементом у формуванні вищенаведених умінь студентів у процесі їхньої методичної підготовки виступає система навчально-методичних задач. Системи таких задач представлені у численних навчально-методичних посібниках. Однак, їх зміст, форми організації з розв'язування та контролю за виконанням можна урізноманітнити, зокрема, шляхом застосування освітніх сервісів, як от Learningapps.org. Варто зауважити, що найбільш доцільно застосовувати цей освітній ресурс для організації аналітико-синтетичної методичної діяльності студентів, діяльність із моделювання, проектування й конструювання залучається опосередковано, їхні окремі дії та операції формуються непрямым шляхом. Наведемо приклади навчально-методичних задач, призначених для формування методичних умінь студентів провадити роботу з формулюванням теореми.

Вправа 1. *Застосовується шаблон «Знайди пару».*

Укажіть форми висловлень, що застосовуються для формулювання теорем.

1. Умовна: «Якщо в трикутнику два кути рівні, то він рівнобедрений», «Якщо дві сторони трикутника паралельні площині, то і третя сторона трикутника паралельна цій площині».

2. Категорично-розподільна: «Площина та пряма, що їй не належить або перетинаються, або паралельні», «Дві площини, що мають спільну точку або перетинаються по прямій, або співпадають».

3. Категорично-єднальна: «Середня лінія трапеції паралельна її основам і рівна їх півсумі», «Січна площина перетинає протилежні грані куба по прямим і ці прямі паралельні», «Через пряму, яка не перетинає площину, можна провести площину, паралельну даній площині, і тільки одну» (рис.1-2):



Рис.1



Рис.2

Для подібного завдання можна застосувати і шаблон «Поділ на групи».

Вправа 2. Застосовується шаблон «Поділ на групи» (рис. 3):

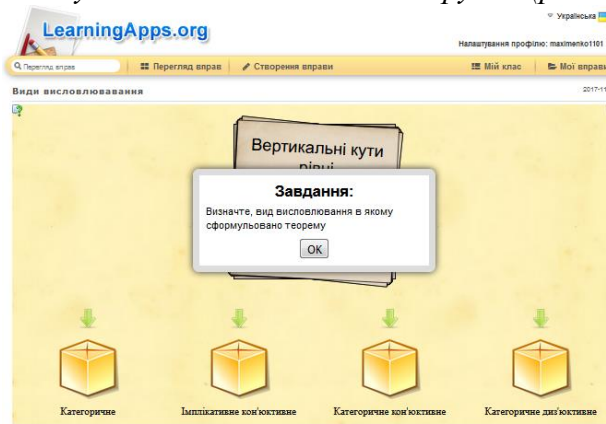


Рис. 3.

Визначте, логічну структуру висловлення, за допомогою якого сформульовано теорему.

Категоричне: «Сума суміжних кутів дорівнює 180° »; «Вертикальні кути рівні»; «Через будь-яку пряму в просторі можна провести безліч площин»; «У рівнобедреному трикутнику кути при основі рівні»

Імплікативне кон'юнктивне: «Якщо дві сторони та кут між ними одного трикутника дорівнюють відповідно двом сторонам та куту між ними другого трикутника, то такі трикутники рівні»; «Якщо медіана трикутника є його висотою, то цей трикутник рівнобедрений»; «Якщо в трикутнику два кути рівні, то цей трикутник рівнобедрений»; «Якщо дві прями паралельні третій прямій, то вони паралельні»; «Якщо в чотирикутнику протилежні сторони рівні та паралельні, то цей чотирикутник – паралелограм»

Категоричне кон'юнктивне: «Дві прями, які перпендикулярні до третьої прямої, паралельні»; «Діагоналі паралелограма точкою перетину діляться навпіл»; «Діагоналі ромба перпендикулярні та є бісектрисами його кутів»; «Середня лінія трапеції паралельна основам і дорівнює половині їхньої суми»; «Будь-який правильний многокутник є як вписаним у коло, так і описаним навколо кола, причому центри описаного та вписаного кіл збігаються»; «Через кожну точку прямої проходить лише одна пряма, перпендикулярна до даної прямої»

Категоричне диз'юнктивне: «При паралельному перенесенні у просторі кожна площина переходить або в себе, або в паралельну площину»; «Відношення довжин відрізків однієї прямої чи паралельних прямих при паралельному проектуванні зберігається»; «Дві різні прями або не перетинаються, або перетинаються в одній

точці»; «Паралельні відрізки фігури зображають на площині зображень паралельними відрізками чи відрізками, які лежать на одній прямій»; «Пряма, яка не належить площині, або перетинає дану площину, або паралельна їй»

Вправа 3. Застосовується шаблон «Класифікація».

Класифікуйте основні об'єкти засвоєння: означення поняття, формулювання математичних тверджень, умовивід.

Означення поняття: «Трикутник – це фігура, яка складається з трьох відрізків, що попарно з'єднують три точки, що не лежать на одній прямій»; «Арифметичним квадратним коренем числа a називають невід'ємне число b , квадрат якого дорівнює a »; «Паралелограм – це чотирикутник, у якого протилежні сторони попарно рівні»; «Трапеція – це чотирикутник, у якого дві протилежні сторони рівні» (рис. 4-5):

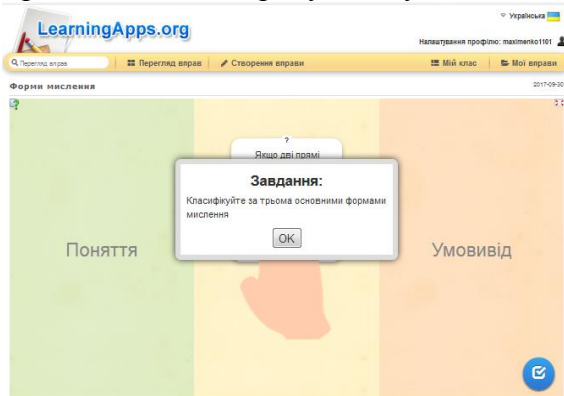


Рис. 4.

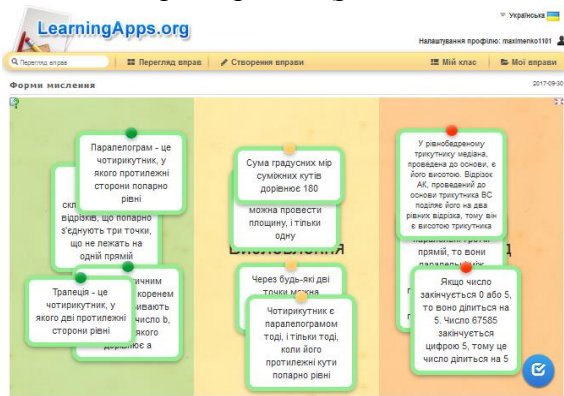


Рис. 5.

Формулювання математичних тверджень: «Через будь-які дві точки можна провести пряму, і тільки одну»; «Якщо дві площини мають спільну пряму, то вони перетинаються по цій прямій»; «Чотирикутник є паралелограмом тоді, і тільки тоді, коли його протилежні кути попарно рівні»; «Рівні фігури мають рівні площі».

Умовивід: «Якщо дві прямі паралельні третій прямій, то вони паралельні між собою. Прямі a і b паралельні прямій c , тому пряма a паралельна прямій b »; «Якщо число закінчується 0 або 5, то воно ділиться на 5. Число 67585 закінчується цифрою 5, тому це число ділиться на 5»; «У рівнобедреному трикутнику медіана, проведена до основи, є його висотою. Відрізок AK , проведений до основи BC рівнобедреного трикутника ABC поділяє його на два рівних відрізка, тому він є висотою трикутника».

Роботу з формування вміння студентів визначати цільове призначення запитань і вправ, використовуючи можливості ресурсу, можна організувати в такий спосіб: 1) запропонувати пройти тест із заповненням пропусків у формулюванні теореми, чи в запропонованому доведенні теореми (рис. 6); 2) додатково з'ясувати цільове призначення кожного із запитань у запропонованому тесті (рис. 7):



Рис. 6.

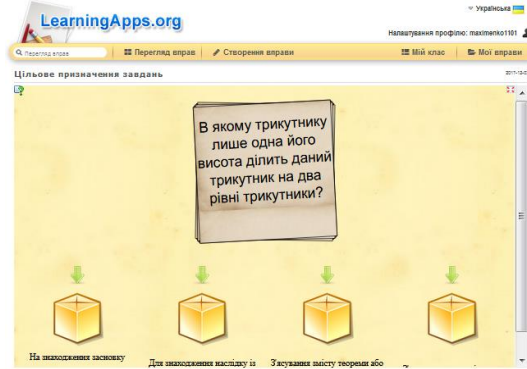


Рис. 7.

Оскільки на ресурсі представлені вправи, що розроблені іншими користувачами, однак такі, що містять окремі помилки, їх пропонуємо застосовувати для конструювання колекції вправ на знаходження методичних помилок. Такі вправи мають специфічну структуру (рис. 8). Для їх виконання необхідно: 1) розв'язати запропоновані завдання, які містять певні методичні помилки; 2) проаналізувати запропоноване автором розв'язання завдання; 3) визначити, які методичні чи математичні помилки було допущено в запропонованому автором завданні чи способі його розв'язання (рис. 9-11):

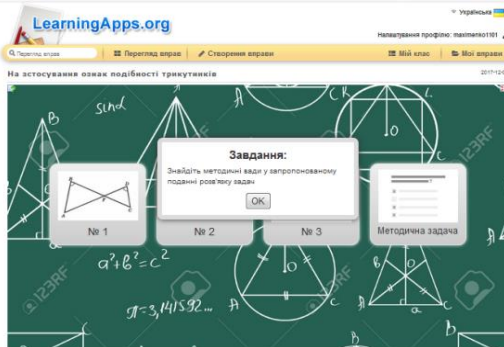


Рис. 8.

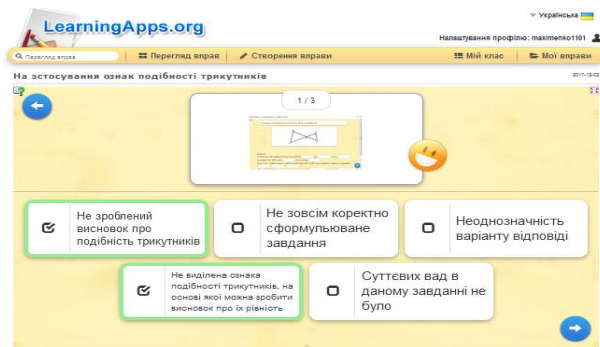


Рис. 9.

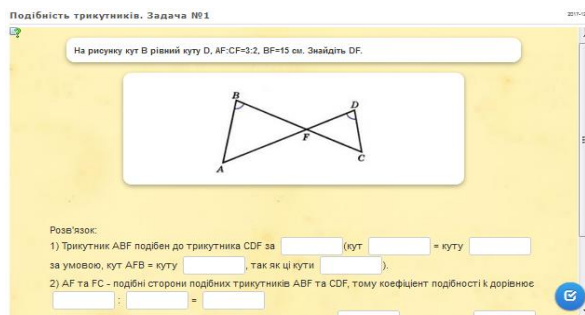


Рис. 10.

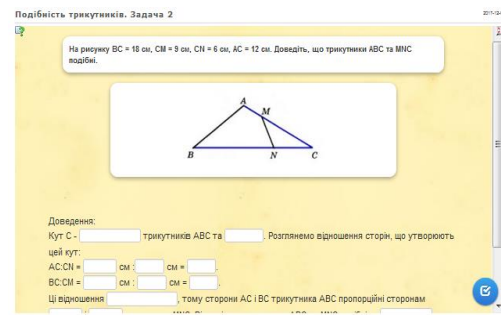


Рис. 11.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження показало, що освітній ресурс Learningapps.org. можливо і доцільно застосовувати у формуванні вмінь студентів провадити роботу з формулюванням і доведенням теорем. Проведене опитування студентів показало їхню зацікавленість у таких видах роботи. Його можливості для організації аналітико-синтетичної, конструювальної методичної діяльності студентів є очевидними, проектувальна, моделювальна, прогнозувальна, рефлексивно-оцінювальна діяльність залучається опосередковано, відповідні дії та операції формуються у фоновому режимі. Додаткової уваги вимагають можливості й застереження щодо використання інтерактивних навчально-методичних задач даного освітнього ресурсу в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Акуленко І. А. Навчання учнів доведень теорем (погляд учителів) / І. А. Акуленко, Т. І. Максименко // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 13–14. – С. 6–14.
2. Бурда М. І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / Михайло Іванович Бурда ; АПН України, Інститут педагогіки. – Київ, 1994. – 347 с.
3. Далингер В. А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений / В. А. Далингер. – Москва : Просвещение, 2006. – 256 с.
4. Саранцев Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе / Г. И. Саранцев. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 183 с.
5. Скафа Е. И. Теоретико-методические основы формирования приемов эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дисс. ... д-ра

- пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання математики» / Елена Ивановна Скафа ; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2004. – 479 с.
6. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / З. І. Слєпкань. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 240 с.
 7. Семенець С. П. Методика вивчення теорем у розвивальній математичній освіті / С. П. Семенець // *Didactics of mathematics : Problems and Investigations*. – 2012. – № 38. – С. 92–97.
 8. Столяр А. А. Логические проблемы преподавания математики / А. А. Столяр. – Минск : Высшая школа, 1965. – 254 с.
 9. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / Ніна Анатоліївна Тарасенкова ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 630 с.
 10. Ширикова Т. С. Методика обучения учащихся основной школы доказательству теорем при изучении геометрии с использованием GEOGEBRA : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика)» / Татьяна Сергеевна Ширикова ; «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова». – Архангельск, 2014. – 250 с.
 11. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
 12. Stylianides, A. J., & Ball, D. L. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: Knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11 (4), 307–332.
 13. Solow, D. (2002). *How to read and do proofs: An introduction to mathematical thought processes*. New York, NY: John Wiley & Sons
 14. Senk, S. (1989). Van Hiele levels and achievement in writing geometry proofs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (3), 309–321.
 15. Van Hiele, P., & Van Hiele-Geldof, D. (1957). *An investigation of the Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents*. New York, NY: City University of New York.
 16. Marrades R., Gutierrez, A. (2000). Proofs produced by secondary school students learning geometry in a dynamic computer environment. *Educational Studies in Mathematics* 44: 87-125.
 17. Syer, H. W. (1945). Making and using motion pictures for the teaching of mathematics. In W. D. Reeve (Ed.). *Multi-sensory aids in the teaching of mathematics* (pp. 325-345). New York, NY: Bureau of Publications.
 18. Teac Villiers, M. (1999). *Rethinking proof with the Geometer's Sketchpad*, Key Curriculum Press, Emeryville, CA, Hers College.

References

1. Akulenko, I. A., & Maksimenko, T. I. (2017) Teaching students to prove the theorems (teacher's view). *Bulletin of the Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 13–14, 6–14 (in Ukr.)
2. Burda, M. I. (1994). *Methodological Foundations of Differentiated Formation of Geometric Skills of Primary School Students*. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy (in Ukr.)
3. Dalinger, V. A. (2006). *A method of teaching students proofs of mathematical proposals*. Moscow: Prosveshchenie (in Russ.)
4. Sarantsev, G. I. (2006). *Teaching mathematical proofs and disproofs in school*. Moscow: VLADOS (in Russ.)
5. Skafa, E. I. (2004). *Theoretical and methodical bases of formation of methods of heuristic activity at studying of mathematics in the conditions of introduction of modern technologies of training*. Donetsk: Vasyl' Stus Donetsk National University (in Russ.)
6. Slepkan, Z. I. (2004). *Psychological, pedagogical and methodical foundations of the developmental mathematical education*. Ternopil: Textbooks and manuals (in Ukr.)
7. Semenets, S. P. (2012). Methodology for studying theorems in developing mathematical education. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*, 38, 92–97 (in Ukr.)
8. Stolyar, A. A. (1965). *Logical problems of teaching mathematics*. Minsk: Vysshaya shkola (in Russ.)
9. Tarasenkova, N. A. (2004). *The theoretic-methodical principles using of the sign-symbolic means in teaching mathematics of the basic school students*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University (in Ukr.)
10. Shirikova, T. S. (2014). *Methodology for teaching students of the basic school proofs of theorems in geometry using Geogebra*. Arkhangelsk: Northern (Arctic) Federal University (in Russ.)
11. Halpern, D. (2000). *Psychology of critical thinking*. Saint Petersburg: Piter (in Russ.)
12. Stylianides, A. J., & Ball, D. L. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: Knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11 (4), 307–332 (in Engl.)
13. Solow, D. (2002). *How to read and do proofs: An introduction to mathematical thought processes*. New York, NY: John Wiley & Sons (in Engl.)

14. Senk, S. (1989). Van Hiele levels and achievement in writing geometry proofs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (3), 309–321 (in Engl.)
15. Van Hiele, P., & Van Hiele-Geldof, D. (1957). *An investigation of the Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents*. New York, NY: City University of New York (in Engl.)
16. Marrades, R., & Gutierrez, A. (2000). Proofs produced by secondary school students learning geometry in a dynamic computer environment. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 87–125 (in Engl.)
17. Syer, H. W. (1945). Making and using motion pictures for the teaching of mathematics. In W. D. Reeve (Ed.). *Multi-sensory aids in the teaching of mathematics* (pp. 325-345). New York, NY: Bureau of Publications (in Engl.)
18. Teac Villiers, M. (1999). *Rethinking proof with the Geometer's Sketchpad*, Key Curriculum Press, Emeryville, CA. hers College (in Engl.)

Abstract. AKULENKO Iryna Anatoliyivna. formation of students' – future math teachers' – methodical skills for teaching pupils to prove theorems

Introduction. Students' mastering in the art of proof is one of the most important educational results of mathematics teaching. The provided investigation showed that there are significant challenges, gaps, and weaknesses in the practice of teaching reasoning-and-proving in the secondary school.

Although teachers are aware of the importance of teaching students the proofs of theorems, this work is carried out unsystematically, the laws of cognitive process, the laws of the construction and functioning of the didactic cycle are not taken into account. Improper motivation to study the proofs of theorems is a significant obstacle for students to learn the appropriate methods of mathematical and mental activity.

Purpose. To find out the appropriateness and the possibility of using educational resource Learningapps.org in formation of students' methodical skills for teaching students to prove mathematical statements.

Results. The results of the methodological training of students in this aspect are as follows: the student compares to, contrasts with, distinguishes between simple and composed statements, determines the types of simple and complex statements, gives appropriate examples of expressions from the school's course of mathematics; performs logical and mathematical analysis of the theorems formulations from the School course of mathematics that are formulated in the implicative or categorical form; gives examples of theorems from the School course of mathematics, that have a predefined complex (conjunctive, disjunctive) structure of the condition or consequence; characterizes and clarifies the peculiarities of the stages of work with the formulation of the theorem on concrete-inductive and abstract-deductive methodical schemes; selects appropriate techniques and methods of work that are used at every stage of work on the introduction and consolidation of the formulation of the theorem. An intermediate result of students' training is their ability to compose fragments of the notes of the lessons for new knowledge formation, which introduces separate formulations of the theorems in the School course of mathematics.

Originality. Definite examples of such tasks are given in the article; methodical recommendations for their creation, conclusion and usage in the educational process are substantiated.

Conclusion. The investigation showed that it is possible and reasonable to use educational resource Learningapps.org in the formation of students' skills to work with the formulation and proof of theorems. Students' survey showed their interest in such kinds of work. Its possibilities for the organization of analytical-synthetic, constructive methodological activity of students are obvious; designing, modeling, forecasting, reflexive-evaluation activity is involved indirectly, the corresponding actions and operations are formed in the background mode. The possibilities and warnings regarding the use of interactive educational and methodological tasks of this educational resource in the educational process require additional attention.

Key words: learning the theorem's proofs; working with the theorem's formulation; proving the theorem; consolidating the theorem proof.

Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018

УДК 371.134:81'25 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-22-26

ORCID: 0000-0002-6416-0623

БЛОУС Наталя Петрівна,
старший викладач кафедри англійської філології
і перекладу, Національний авіаційний
університет, м. Київ, Україна
e-mail: 15natalybelous@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

***Анотація.** Обґрунтовано та визначено методичні засади формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі. Наголошено, що професійно-комунікативна компетентність сприятиме ефективному виконанню функцій перекладача авіаційної галузі. Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель формування професійно-комунікативної компетентності, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального і оцінно-результативного блоків. Представлено результати дослідження методичних засад формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача авіаційної галузі.*

***Ключові слова:** перекладач авіаційної галузі; авіаційна галузь; професійно-комунікативна компетентність; структурно-функціональна модель; професійна компетентність перекладача; педагогічна умова; компетентність; методологія; компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України до європейського і світового співтовариства особливої актуальності набуває професійна діяльність перекладача, оскільки він сприяє зміцненню економічних, соціальних, культурних, наукових зв'язків між країнами, етносами, професійними об'єднаннями, окремими особистостями.

З огляду на значущість його ролі в сучасному полікультурному середовищі актуалізується проблема підготовки кваліфікованих перекладачів у системі вищої професійної освіти. Результати аналізу педагогічних, психологічних, філологічних, методичних праць, досвід підготовки перекладачів до майбутньої професійної діяльності зумовили доцільність розроблення структурно-функціональної моделі формування професійно-комунікативної компетентності (ПКК) під час навчання в закладі вищої освіти в майбутніх філологів, які оволодівають спеціальністю «Переклад» і можуть працювати за фахом в авіаційній галузі.

Модель (від фр. *modele* – зразок) є уявною або матеріально реалізованою системою, яка відображає чи відтворює природний або соціальний об'єкт дослідження і здатна замінювати його простішим прототипом так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. Моделювання дозволяє детально вивчити обраний для дослідження об'єкт, допомагає створенню нової теорії, слугує засобом її обґрунтування, сприяє вибору найбільш доцільних стратегій і тактик педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Значна кількість наукових праць присвячена різним аспектам дослідження проблеми підготовки компетентного фахівця. Питання формування професійної компетентності вивчали М. Бирка, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, А. Маркова та ін.; комунікативну компетентність досліджували С. Зенкевич, В. Кручек, Р. Міловідова, Ю. Пассов, Л. Романишина, Л. Савенкова, В. Семиченко та ін.; формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності було предметом наукових досліджень вітчизняних учених В. Борщовецької, О. Биконі, Н. Глушаниці, К. Долгош, О. Загородньої,

Л. Морської, Н. Логутіної, Н. Пруднікової, О. Рембач, а також таких закордонних дослідників, як М. Браммер, Д. Каммінз, Т. Хатчінсон, М. Хьюїнгз.

Питання викладання англійської мови майбутнім фахівцям авіаційної галузі досліджували такі вчені, як О. Акмалдінова, О. Письменна, Є. Оборін. Для розуміння сутності та значущості запропонованої моделі щодо формування професійно-комунікативної компетентності перекладача авіаційної галузі важливим, на нашу думку, є уточнення нашого розуміння феномена спілкування. Ми дотримуватимемося загальноприйнятої в зарубіжній і вітчизняній науці думки про єдність спілкування та діяльності.

Мета статті – визначити методичні засади формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Структурно-функціональна модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі є концепцією змісту освіти фахівців конкретної спеціальності, водночас урахувалися й вимоги полікультурного середовища майбутньої професійної діяльності.

Зазначена вище модель виконує певні функції: 1) виступає засобом дослідження професійно-комунікативної компетентності як педагогічної категорії; 2) відображає послідовність формування студента як компетентного фахівця з перекладу і комунікативної особистості; 3) робить наочними основні позиції процесу формування ПКК майбутнього перекладача як фахівця авіаційної галузі; 4) узагальнює результати дослідження.

Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель формування професійно-комунікативної компетентності, яка складається з цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінно-результативного блоків. До цільового блоку належать мета і завдання формування ПКК перекладача авіаційної галузі, що підпорядковані соціальному замовленню: підготовка на основі міжнародних стандартів кваліфікованого перекладача зі сформованою до діяльності в авіаційній галузі професійно-комунікативною компетентністю. Метою є забезпечення цілеспрямованого формування професійно-комунікативної компетентності перекладача авіаційної галузі. Завданнями виступають: систематичний розвиток студента як філолога, перекладача, фахівця з галузевого перекладу; педагогічне керівництво процесом формування професійно-комунікативної компетентності перекладача авіаційної галузі; забезпечення успішного всебічного розвитку студента як особистості, сучасного кваліфікованого фахівця з перекладу зі сформованою готовністю працювати в галузі екстремальної діяльності.

До методологічного блоку належать методологічні підходи і принципи. У дослідженні ми користуватимемося такою дефініцією поняття «методологічний підхід»: вихідні, ключові педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий зміст [3, с. 499]. Актуальними для формування професійно-комунікативної компетентності перекладача авіаційної галузі, на нашу думку є, компетентнісний, комунікативний, професійно зорієнтований підходи. Вони є характерними для підготовки фахівців будь-якої спеціальності. Однак фах філолога, зокрема, перекладача, є специфічним за змістом, метою та функціями, що, своєю чергою, зумовлює доцільність застосування певних підходів, що виявляють ці особливості. До них належать рецептивний, соціокогнітивний, лінгвокогнітивний і мультидисциплінарний підходи. *Рецептивний підхід* є специфічним щодо підготовки фахівців з іноземних мов підходом. Він застосовується у сфері багатомовної освіти на основі концепції Euro Comprehension. Він є актуальним для формування ПКК майбутніх перекладачів авіаційної галузі, оскільки перекладач здебільшого володіє декількома іноземними мовами, переважно спорідненими. Особливість застосування цього підходу полягає в наданні можливості доступу до кількох споріднених мов замість копінтного і тривалого навчання першої іноземної мови, потім другої й третьої шляхом послідовного застосування спорідненості мов (наприклад, виокремлення

інтернаціоналізмів, знаходження аналогічних у різних мовах морфем, звукових еквівалентів) [4]. Перекладач сфери цивільної авіації має ґрунтовно володіти спеціальною термінологією, що детермінує доцільність застосування *соціокогнітивного* і *лінгвокогнітивного* підходів. Соціокогнітивний підхід реалізовувався при формуванні авіаційно-термінологічної компетентності (складника технологічної компетентності). Він і запропонований Р. Теммерман і передбачає модель дослідження термінів, зумовлену когнітивною семантикою. У центрі уваги не сам термін, а одиниця розуміння (усвідомлення). Терміни і термінологічні варіанти описуються в корпусі текстів профільного дискурсу як відображення динамічних, когнітивно вмотивованих категорій. На основі цього підходу Р. Теммерман розробила *термонтографічний метод*: для розуміння інформації значущим є контекст. Крім власне тлумачення, термінологічний опис має відображати дискурсивний контекст застосування певної концептуальної одиниці, наприклад, додаткові тлумачення, семантичні детермінанти, між концептуальні зв'язки, словосполучення і приклади застосування [5].

Лінгвокогнітивний підхід базується на впровадженні моделі керування термінологічними базами шляхом систематизації концептуальної інформації для подальшої її опрацювання та застосування. Когнітивна лінгвістика є найбільш придатною для аналізу фахового спілкування, оскільки вона лексично центрована і враховує чинник реального застосування. Для реалізації когнітивної моделі запропоновано застосовувати *метод процесу орієнтованих фреймів*: ідентифікація термінів, які символізують певний концепт у текстових корпусах; аналіз інформації, наведеної в термінологічному тлумаченні концепту; з'ясування концепту в рамках фрейму; співставлення семантичних, ієрархічних і непрямих зв'язків між галузевими термінами [3]. Такі підходи дозволяють з'ясувати студентам зв'язки галузевої терміносистеми з уже сформованим концептуально-поняттєвим апаратом.

Мультидисциплінарний підхід щодо формування ПКК майбутнього перекладача авіаційної галузі є важливим з огляду на інтегрований характер феномена цього типу компетентності. Крім того, перекладачеві сфери цивільної авіації доведеться працювати в межах галузі з представниками різних професій (з пілотами, інженерами, юристами, менеджерами, економістами, логістами). Здійснювати перекладацьку діяльність йому доведеться, орієнтуючись на різні складники Повітряного кодексу, розділи щодо використання повітряного простору України; повітряні судна і льотна придатність; авіаційний персонал; аеродроми й аеропорти; повітряні перевезення; пошук і рятування; авіаційне страхування; розслідування авіаційних подій і відповідальність за порушення законодавства в галузі цивільної авіації. Перекладач авіаційної галузі має володіти іноземною мовою для специфічних потреб [4], саме тому цей підхід є важливим. Компетентнісний підхід застосовувався в нашому дослідженні в тісному поєднанні з комунікативним і професійно орієнтованим підходами, оскільки метою його проведення було формування професійно-комунікативної компетентності як інтегративного ресурсу, який реалізується вторинною особистістю в умовах ефективної міжкультурної взаємодії з урахуванням національних цінностей і норм для вирішення фахових завдань шляхом поєднання предметного змісту професії та іншомовних навичок. Водночас наявність цієї єдності пояснюємо і тим, що нами зроблено уточнення, що переклад – це та сфера професійної активності людини, у якій спілкування перетворюється з чинника, який супроводжує її діяльність, у базову, професійно значущу категорію. Тому ми послуговувалися поняттями «професійна діяльність» і «комунікативна діяльність» перекладача як синонімами. Єдність цих підходів виявляється і в структурі професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі, яка є цілісним інтегративним гнучким поєднанням лінгвістичної, інтеркультурної, інтерперсональної та технологічної компетентностей.

Важливість застосування комунікативного підходу пояснюємо необхідністю формування у структурі ПКК майбутнього перекладача інтеркультурної та інтерперсональної субкомпетентностей, що відбувається на основі психологічної взаємодії суб'єктів перекладацької діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Ефективність запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування ПКК майбутнього перекладача авіаційної галузі залежить від ґрунтовності розуміння її складників, послідовного виконання завдань із реалізації мети і соціального замовлення на сучасного перекладача для діяльності в галузі цивільної авіації. Комплексність застосування загальнонаукових підходів, які оптимізують процес оволодіння фахом, у поєднанні зі специфічними підходами щодо підготовки фахівців виявляють ефективність структурно-функціональної моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки, складниками якої визначено цільовий, методологічний, змістово-процесуальний і оцінно-результативний компоненти.

Список використаних джерел

1. Ковтун О. В. Комунікативний підхід в організації мовної освіти авіаційних операторів / О. В. Ковтун // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 89–94.
2. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З. Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
3. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication // EMT expert group. Brussels, January 2009.
4. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication // EMT expert group. Brussels, January 2009.
5. Gudmanian A. G. Fundamental Theories of Intercultural Communication / Artur G. Gudmanian, Natalia S. Borysenko. Kyiv: НАУ-ДРУК, 2010.
6. Пухальська Г. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г. А. Пухальська ; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 22 с.
7. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки / А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
8. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
9. Статут НАУ (нова редакція). – Київ : НАУ, 2016. – 58 с.
10. Varanovska, L., & Glushanytsia, N. (2012). Methodology of Formation of Foreign Professionally Communicative Competence of Future Bachelors in Avionics in the Process of Their Professional Preparation. *Безпека в авіації та космічні технології*, Т. 3, 8.2.19.–8.2.22.

References

1. Kovtun, O. V. (2011). Communicative approach in creating the language education for aviation specialists. *Nauka i osvita (Science and education)*, 5, 89–94 (in Ukr.)
2. Pidruchna, Z. F. (2008). *The formation of the professional communicative competence of future translators*. Ternopil, 20 (in Ukr.)
3. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication* // EMT expert group. Brussels, January 2009. (in Engl.)
4. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication* // EMT expert group. Brussels, January 2009, 8. (in Engl.)
5. Gudmanian, A. G. (2010) *Fundamental Theories of Intercultural Communication* / Artur G. Gudmanian, Natalia S. Borysenko. Kyiv (in Engl.)
6. Pukhalska, G. A. (2011). *Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in future pilots of civil aviation*. Cherkassy (in Ukr.)
7. Semenova, A. V. (2006). *Dictionary of reference on professional pedagogy*. Odessa (in Ukr.)
8. Stasiuk, V. D. (2003). *Pedagogical conditions for the training of future economists in the complex «school - the highest educational institution»*. Odessa (in Ukr.)

9. *Statute of NAU* (2016). Kyiv (in Ukr.)
10. Baranovska, L. V., & Glushanytsia, N. (2012). Methodology of Formation of Foreign Professionally Communicative Competence of Future Bachelors in Avionics in the Process of Their Professional Preparation. *Bezpeka v aviatsiyi ta kosmichni tekhnolohiyi (Safety in aviation and space technology)*. Kyiv, 3, 8.2.19.–8.2.22 (in Ukr.)

Abstract. *BILOUS Natalia Petrivna. The methodology of forming professional and communicative competence of the future translators in the aviation industry*

Introduction. *The research defines and substantiates structural and functional model of the formation of the professional communicative competence (PCC), which comprises the target, methodological, content-procedural and assessment-result blocks.*

Purpose. *To define the methodical principles of forming the professional and communicative competence of future translators of the aviation industry with the aim of developing a structural and functional model of the PCC formation while studying at a higher education institution by the specialty «Translation».*

Originality. *The expediency of the substantiation of this pedagogical condition was justified by the fact that a structural and functional model for the PCC formation was developed based on the multidisciplinary approach, which is important given the integrated nature of the phenomenon of this type of competence.*

Results. *The target block includes the purpose and task of forming the PCC of the translator of the aviation industry, subordinated to the social procurement: training a qualified translator with a professional communicative competence formed in the aviation industry based on international standards. The methodological block includes methodological approaches (competent, communicative, professionally oriented, receptive, socio-cognitive, lingo-cognitive and multidisciplinary) and principles (linguistic mediation and bilingualism, prioritizing understanding of the original, «rendering meaning, instead of word-by-word translation», etc.). The content-procedural block is represented by the content, forms, methods, techniques and pedagogical preconditions. The assessment-result block of the model is represented by the structure of the PCC of future translators of the aviation industry, the criteria and levels of its formation.*

Conclusion. *The list of educational courses for future translators' training is defined, mastery of which forms the sub-competence of the specified PCC. The specific methods of forming this competence embrace such methods of teaching a foreign language and translation activities: conscious-contrastive, communicative, terminographic, method of process-oriented frames. Special techniques of training the professionally directed communicative activities of future translators, which violate the formal similarity of the original translation, but ensure the achievement of a higher level of equivalence, is transposition, addition and omission of lexical units in the translation process. The result of implementing the model of the PCC formation of the future translator in the aviation industry is a highly skilled specialist in the field of translation studies with a high level of professional communicative competence.*

Key words: *translator of the aviation industry; aviation industry; professional and communicative competence; pedagogical conditions; professional competence of the translator; communication; structural and functional model; competent approach; methodology.*

*Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018*

УДК 378:37.091.12-051] : [005+008]
DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-27-33
ORCID: 0000-0002-7706-8383

ГРЕБЕНИК Тетяна Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
економіки і управління Конотопського інституту
Сумського державного університету, директор
Політехнічного технікуму Конотопського
інституту, Сумський державний університет,
Україна
e-mail: up.grebenik@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Розглянуто проблему формування управлінської культури здобувачів вищої освіти, виокремлено її структуру, досліджено теоретичні основи означеного процесу, обґрунтовано необхідність систематичного підвищення рівня управлінської культури. Наголошено на формуванні управлінської культури здобувачів вищої освіти як необхідної складової їхнього професіоналізму. Визначено відмінності між поняттями «управлінська культура» і «культура управління». Акцентовано увагу на тому, що чітко не виражені такі вагомні складники управлінської культури майбутнього фахівця-професіонала, як відповідальність, стресостійкість, готовність до впровадження новацій. Наведено різні визначення поняття «управлінська культура». Запропоновано власне визначення поняття «управлінська культура здобувача вищої освіти». Обґрунтовано вагомість переосмислення управлінських відносин та запровадження управління, яке зорієнтовано на співробітника.*

***Ключові слова:** здобувач вищої освіти; особистість; професіоналізм; управлінська культура; управлінські рішення; заклад вищої освіти; освітній процес; професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Нині в умовах ринкової економіки все більшого значення набуває конкуренція в освітній галузі. Розвиток конкурентних переваг – шлях стабільного випереджального розвитку закладу вищої освіти. Нині динамічність є ключовим чинником успішності як закладу освіти, так і його випускників. Наявний ресурсний потенціал забезпечує безперервний саморозвиток освітньої установи як соціальної системи.

Глобальні проблеми, з якими нині стикаються різні сфери суспільства, і складнощі їх розв'язання підтверджують вагомість значення процесу формування управлінської культури як складника професіоналізму здобувачів вищої освіти. Сформованість достатнього рівня їхньої управлінської культури сприятиме успішній реалізації власного потенціалу майбутнього фахівця у процесі професійної діяльності, що є необхідним у нових соціальних умовах.

Актуальність питання щодо забезпечення якості вищої освіти в цілому і формування управлінської культури її здобувачів, зокрема, закріплена рядом нормативних документів, а саме: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2002 р.), Національна рамка кваліфікацій (2011 р.), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.) та ін. «Сьогодення вимагає від особистості широкого діапазону можливостей, розвиненого інтелекту, здатності до постійної самоосвіти та самовдосконалення, спрямованості на творчу самореалізацію» [1].

Безумовно, формування управлінських якостей студентів потребує значних зусиль і часу. Нині кожна особистість має бути управлінцем самоосвітньої діяльності

не тільки під час навчання в закладі вищої освіти, а й упродовж життя [1]. Виходячи з цього, сучасні науковці здійснюють пошук ефективного механізму формування управлінської культури здобувачів вищої освіти. «Нині відбувається перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі у вищій освіті та бізнесі, що характеризується не тільки виконанням певних функцій, дотриманням відповідних обов'язків, але й забезпеченням необхідних результатів» [2, с. 131].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розгляд педагогічної проблеми щодо формування управлінської культури здобувачів вищої освіти відбувається в площині взаємопов'язаних міждисциплінарних досліджень: філософії освіти, професійної підготовки, теорії управління. Праці авторитетних дослідників підтверджують значущість проблем, пов'язаних із філософією освіти (І. Бех, Б. Гершунський, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, М. Михальченко, Н. Ничкало, М. Попович, Б. Саймон, С. Сисоєва, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.), ефективним функціонуванням освіти (В. Андрущенко, В. Астахова, Г. Беккер, М. Кастельс, Б. Кларк, В. Куденко, Т. Фініков, А. Чухно, А. Шевчук, Т. Шульц та ін.), реформуванням професійної освіти (Г. Аніловська, З. Курлянд, В. Майборода та ін.), управлінською культурою (Т. Бойдел, М. Бурке, Р. Вебер, Л. Віллоксон та Б. Міллет [3], О. Віханський, І. Газі та М. Зипхур [4], Г. Єльнікова, Л. Калініна [5], А. Наумов, Р. Рютенгер, І. Танасе [6], В. Шепель та ін.). Формування управлінської культури, зокрема, здобувачів закладу вищої освіти нині знаходиться на стадії всебічного дослідження.

Метою статті є дослідження теоретичних аспектів формування управлінської культури здобувачів вищої освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої мети і відповідних завдань нами застосовано комплекс методів дослідження, серед яких: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів науковців на проблему дослідження, узагальнення); емпіричні (педагогічне спостереження, опитування, анкетування). Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [7]. Пріоритетним завданням реформи освітньої галузі в цілому й вищої освіти, зокрема, є відповідність її запитам суспільства і держави, потребам здобувачів. Професіоналізм випускників стає мірилом успішності навчальних закладів.

В. Гриньова вважає, що «професіоналізм» є саме тим поняттям, змістове наповнення якого нині немов би «розчинене» у поняттях професійної педагогіки» [8]. Учена підкреслює, що в ньому відображається вміння особистості застосовувати набутий комплекс знань саме до предмета його професійної діяльності. При цьому складниками професіоналізму фахівця є компетентність, майстерність, ініціативність, моральність [8].

Слід звернути увагу на думку Н. Підбуцької щодо визначення даного поняття. «Професіоналізм особистості майбутнього інженера – це інтегрована характеристика суб'єкта діяльності, яка вміщує не лише професійну компетентність, а й відображає високий рівень професійно значимих якостей, професійну ідентичність, акмеологічні складові, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, які забезпечують прогресивний розвиток фахівця» [9, с. 514]. З огляду на це, сучасний професіонал є творчою особистістю, яка здатна ухвалювати професійні управлінські рішення, нести відповідальність за їх результативність, а також має високий рівень готовності до саморозвитку і самоосвіти.

Цілком можемо погодитися з І. Болотніковою, що професіонал – це «спеціаліст, що оволодів високим рівнем професійної діяльності, що свідомо змінює та розвиває себе у праці, що вносить свій індивідуальний творчий доробок у професію, що знайшов своє індивідуальне покликання. Професіонал – це спеціаліст на своєму місці, який

стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії у суспільстві» [10].

Отже, під час навчання та професійної підготовки в закладі вищої освіти здобувачі формуються як професіонали і як керівники певних рівнів. Наявність сформованого вміння здійснювати керівництво в процесі вирішення певного професійного завдання є обов'язковою, хоча й недостатньою умовою формування сучасного спеціаліста будь-якої галузі. Саме «керівнику належить провідне місце у виконанні завдань управління. Наділений правами і повноваженнями, він відповідає за роботу конкретного підрозділу або організації в цілому. Проте результати цієї роботи залежать не тільки від діяльності колективу, який він очолює, а й від організації власної праці, яка виступає суттєвим компонентом культури менеджменту» [11, с. 81]. Тому недостатній рівень управлінської культури не сприяє ні розвитку установи чи підприємства в цілому, ні особистісному кар'єрному розвитку самого здобувача вищої освіти.

Вища школа готує майбутніх фахівців – лідерів, умілих керівників різних рівнів, які здатні вирішувати окрім професійних завдань ще й управлінські. Саме тому розв'язання проблеми формування управлінської культури здобувачів закладу вищої освіти забезпечить їхній власний цілеспрямований професійний ріст, спрямує діяльність очолюваного ними колективу на випереджальний розвиток і забезпечить його успішність.

На нашу думку, важливим інструментом підвищення якості професійної підготовки є формування управлінської культури здобувачів вищої освіти. «Сьогодні управлінська діяльність потребує не тільки розуміння її соціально-професійної значущості, а й об'єктивного оцінювання психофізичних, інтелектуальних, професійних можливостей, творчого потенціалу, необхідності неперервного професійного індивідуального розвитку й удосконалення базових навичок управлінської діяльності» [12].

Варто наголосити, що досить часто «управлінську культуру» ототожнюють із «культурою управління». Однак, у результаті проведеного дослідження, з'ясовано певні відмінності зазначених понять. Звернемося до визначення сутності поняття «культура», яке, на думку Л. Вілкоксона і Б. Міллета, трактується як «поведінка, цінності та вірування, а також пов'язані з ними ритуали, міфи і символи, що виникають для їх підтримки, поєднуються з часом, щоб встановити, а потім зміцнити основу культури» [3].

Говорячи про управлінську культуру, науковці І. Газі та М. Зипхур висвітлюють термін «культура» як «всеохоплюючу» концепцію, що підпорядковує два елементи: 1) зміст, який складається з мережі значень, що містяться в ідеології, нормах, цінностях, віруваннях, що об'єднують людей і дозволяють їм інтерпретувати і розуміти середовище організації; 2) форма або практичні результати, через які виражаються значення або встановлюються зв'язки в середині організації [4].

Культура управління розглядається як комплексна характеристика управлінської праці в тій чи тій галузі, це певний фактично досягнутий її рівень [13]. Учені сформулювали різні погляди щодо визначення терміна «культура управління», проте доцільно зазначити, що всі вони певним чином характеризують зокрема управлінський процес, а не його виконавців. У рамках нашого дослідження слід зупинитися саме на понятті «управлінська культура», єдине визначення якого і досі відсутнє в педагогічній літературі. Так, наприклад, С. Королюк наголошує, що управлінська культура – це «різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління» [14, с. 88].

Р. Сущенко розглядає управлінську культуру як системну соціально-професійну якість і зрілість спеціаліста, практичне завдання якого – цілеспрямований саморозвиток, формування вміння професійно мислити, ухвалювати управлінські рішення. Тобто

управлінська культура визначає стиль життя [15]. Погоджуємося з цією думкою. Проте вважаємо за доцільне акцентувати увагу саме на відповідальності професіонала за ухвалені управлінські рішення, що є невід'ємною складовою управлінської культури керівника будь-якого рівня, зокрема, й інженера.

Незаперечною є думка І. Танасе, який зауважує, що управлінська культура в більшості випадків є елементом, що керує організацією та створює середовище, в якому кожен співробітник прагне досягти стратегічної мети. Також визначаються стандарти, на основі яких вимірюються та оцінюються професійна діяльність працівників означеного середовища. Результат добре структурованої культури всередині організації – динамічна команда, у якій кожен співробітник несе відповідальність за власну діяльність [6].

Натомість О. Хомік, досліджуючи управлінську культуру майбутнього економіста, розглядає даний феномен як «цілісну властивість особистості, що охоплює сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей студента, які забезпечують ефективність здійснення різноманітних видів управлінської діяльності в економічній сфері» [16, с. 8]. У цьому контексті дослідниця виокремлює у структурі даної властивості такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльсний і управлінсько-аналітичний.

Узагальнюючи вищесказане, відмітимо, що вчені, досліджуючи «управлінську культуру», акцентують увагу на досить важливих змістових компонентах зазначеного феномену. Однак чітко не виражені такі вагомні складники управлінської культури здобувача вищої освіти (майбутнього фахівця-професіонала), як відповідальність, стресостійкість, готовність до впровадження новацій.

Розгляд зазначених питань свідчить про те, що в працях науковців наголошено на підвищенні якості освіти, формуванні управлінської культури здобувачів вищої освіти як складника їхнього професіоналізму. Аналіз та узагальнення наукового доробку вчених щодо теоретичних аспектів формування даного феномену дав можливість сформулювати власне визначення поняття «управлінська культура здобувача вищої освіти». Зокрема, воно представлено як інтегративна соціально значуща якість особистості, що включає сформованість ціннісних професійних орієнтацій, дотримання морально-етичних норм праці, прагнення до саморозвитку, мотиви професійної діяльності щодо розвитку певної галузі народного господарства, знання й накопичений досвід щодо ухвалення управлінських рішень та готовність взяти на себе відповідальність за результат.

Мінливість зовнішніх чинників будь-якої установи чи підприємства змушує здобувачів вищої освіти протягом професійної діяльності, навіть у період навчання, систематично підвищувати свій професіоналізм і рівень сформованості управлінської культури. Ухвалення управлінських рішень (на перший погляд, стандартних професійних завдань) має враховувати загрози, пов'язані з наявними змінами внутрішніх і зовнішніх чинників. Нині у професійній діяльності особливої ваги набувають такі особистісні якості професіонала, як ерудованість, стресостійкість, самовладання, комунікабельність, мобільність, потреба в постійному розвитку, віра в себе, дисциплінованість, уміння концентруватися на результаті, чесність, громадянська совість, відповідальність, уміння вибачати. «Сучасна конкурентна ситуація в професійному середовищі доволі жорстка і вимоглива. Низька самооцінка, брутальність у спілкуванні, скутість на перемовинах, невміння підтримати бесіду і вислухати співрозмовника – все це може зашкодити навіть дуже здібному фахівцю, надовго зіпсувати відносини в його суспільному оточенні» [15, с. 220]. Саме тому формування управлінської культури здобувачів вищої освіти треба розглядати як важливу складову професійної підготовки.

Переконані, що «основою створення нового типу управлінської культури має стати переосмислення управлінських відносин та запровадження управління, яке повинно бути зорієнтованим на співробітника» [17]. Умови формування управлінської культури здобувачів вищої освіти визначаються їхніми особистісними характеристиками, рівнем розвитку закладу вищої освіти, наявними суспільними відносинами. «Формування у студентів управлінської культури ми розглядаємо як системний і керований процес, що становить взаємозв'язок цілей, змісту, методів, засобів і досягнутих результатів» [18, с. 148].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, підвищення професіоналізму випускників закладів вищої освіти в сучасних умовах має відбуватися завдяки підвищенню якості освітнього процесу в цілому та процесу формування управлінської культури здобувачів даного освітнього рівня зокрема. Управлінська культура здобувачів вищої освіти – це інтегративна якість особистості, що поєднує теоретичну й практичну готовність майбутніх професіоналів до ефективної управлінської діяльності. Нині навіть успішні фахівці відчувають потребу в оволодінні навичками управлінської діяльності. Можна зробити висновок, що одним із пріоритетних чинників якісної підготовки здобувачів вищої освіти є підвищення рівня сформованості управлінської культури в процесі професійної підготовки.

Актуальні напрями подальшого розроблення зазначеної проблеми полягають у визначенні структури даної якості здобувачів вищої освіти і в моделюванні процесу її формування.

Список використаних джерел

1. Петрик Л. Особистість викладача ВНЗ у процесі формування управлінських якостей студентів [Електронний ресурс] / Лада Петрик. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/1771/1/L_Petryk_ISP_FLMD_PI.PDF.
2. Хоружий Г. Компетентнісні моделі у вищій освіті та бізнесі: зарубіжний досвід / Григорій Хоружий // Вісник КНТЕУ. – 2018. – № 1. – С. 131–147.
3. Willcoxson, Lesley and Millett, Bruce (2000). *The management of organisational culture. Australian Journal of Management and Organisational Behaviour*, 3 (2), 91–99.
4. Gazi, I., Zyphur, M.J. (2009). Rituals in Organizations: A Review and Expansion of Current Theory. *Group & Organization Management, Volume 34, no 1*, 114–139.
5. Калініна Л. М. Культура як цивілізаційний феномен в управлінській діяльності керівника [Електронний ресурс] / Л. М. Калініна, О. М. Онаць, Г. М. Калініна. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/9196/1/3_%D0%9A%D0%9B%D0%9C_%D0%9A%D0%93%D0%9C_%D0%9E%D0%9C%D0%9E.pdf.
6. Ion Alexandru Tănase (2015). The importance of organizational culture based on culture transfer. *Proceedings of the 9th International management conference «Management and Innovation For Competitive Advantage»*, (pp. 848–852). Bucharest, Romania.
7. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Гриньова В. М. Суть понять «професіоналізм» та «професійна підготовка» [Електронний ресурс] / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 40 (1). – С. 28–34. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_40%281%29_7.
9. Підбуцька Н. В. Розробка опитувальника «Базовий професіоналізм особистості майбутнього інженера» / Н. В. Підбуцька // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 30. – С. 512–524.
10. Болотнікова І. В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості. [Електронний ресурс] / І. В. Болотнікова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm.
11. Ксенофонтowa М. М. Управлінська культура : сутність та особливості формування / М. М. Ксенофонтowa, Т. М. Заболотна // Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія : Економіка і менеджмент. – 2012. – Вип. 8. – С. 81–86.
12. Дудник Н. В. Теоретичні основи формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти. [Електронний ресурс] / Н. В. Дудник. – Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/6900/1/Дудник%20стаття%20-%20копія.pdf>.

13. Культура управління. Культура менеджера. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://b-ko.com/book_318_glava_11_%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%90_%D0%A3%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9B%EF%BF%BD.html.
14. Королюк С. В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Королюк // Постметодика. – 2003. – № 5–6. – С. 85–88.
15. Сущенко Р. В. Форсайт управлінської культури – вектор професійної підготовки інженера залізничного транспорту / Р. В. Сущенко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – № 2 (10). – С. 216–222.
16. Хомік О. М. Формування управлінської культури майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 24 с.
17. Бондарчук Л. В. Управлінська культура як необхідний елемент розвитку менеджменту в Україні. [Електронний ресурс] / Л. В. Бондарчук, Н. І. Прокопович. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Economics/29932.doc.htm.
18. Александрова Н. М. Модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки / Н. М. Александрова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2016. – № 1. – С. 147–153.

References

1. Petryk, L. (n. d.). *Personality of the teacher of the university in the process of formation of managerial qualities of students*. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/1771/1/L_Petryk_ISP_FLMD_PI.PDF (in Ukr.)
2. Khoruzhyi, H. (2018). Competency models in higher education and business: foreign experience. *Visnyk KNTEU – HERALD of Kyiv National University of Trade and Economics*, 1, 131–147 (in Ukr.)
3. Willcoxson, Lesley, & Millett, Bruce. (2000). *The management of organizational culture*. *Australian Journal of Management and Organisational Behaviour*, 3 (2), 91–99 (in Engl.)
4. Gazi, I., & Zyphur, M. J. (2009). Rituals in Organizations: A Review and Expansion of Current Theory. *Group & Organization Management, Volume 34, no 1*, 114–139 (in Engl.)
5. Kalinina, L. M., Onats, O. M., & Kalinina H.M. (n. d.). *Culture as a civilization phenomenon in the managerial activity of the head*. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/9196/1/3_%D0%9A%D0%9B%D0%9C_%D0%9A%D0%93%D0%9C_%D0%9E%D0%9C%D0%9E.pdf (in Ukr.)
6. Ion Alexandru Tănase. (2015). The importance of organizational culture based on culture transfer. Proceedings of the 9th International management conference «*Management and Innovation For Competitive Advantage*», (pp. 848–852). Bucharest, Romania. (in Engl.)
7. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»*. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukr.)
8. Hrynova, V. M. (2011). The essence of the concepts of «professionalism» and «professional training». *Pedahohika ta psykholohiia (Pedagogics and Psychology)*, 40, 28–34. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_40%281%29__7 (in Ukr.)
9. Pidbutska, N.V. (2015). Development of the questionnaire «Basic professionalism of the person of the future engineer» [Formulation of the questionnaire «Basic professionalism of the future engineer's personality»]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. pr. K-PNU im. Ivana Ohienka, In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy (Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine)*, 30, 512–524 (in Ukr.)
10. Bolotnikova, I.V. (n. d.). Professionalism and professional competence as components of mental maturity of the individual. Retrieved from http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm (in Ukr.)
11. Ksenofontova, M. M., & Zabolotna, T. M. (2012). Management culture: essence and peculiarities of formation. *Visnyk Sumskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu. Serii: Ekonomika i menedzhment – Bulletin of Sumy National Agrarian University. Series of Economics and Management*, (8), 81–86 (in Ukr.)
12. Dudnyk, N.V. (n. d.). *Theoretical basis for the formation of managerial competence of the future manager of education*. Retrieved from <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/6900/1/Дудник%20стаття%20-%20копія.pdf> (in Ukr.)
13. *Management culture*. Culture manager(n. d.). Retrieved from http://b-ko.com/book_318_glava_11 (in Ukr.)
14. Koroliuk, S. V. (2003). Management culture of school head. *Postmetodyka (Postmethods)*, 5–6, 85–88 (in Ukr.)
15. Sushchenko, R. V. (2015). Foresight of managerial culture - vector of professional training of railway engineer. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky (Bulletin of Alfred Nobel University, Dnipro. Series «Pedagogy and Psychology»)*. *Pedagogical Sciences*, 2 (10), 216–222 (in Ukr.)
16. Khomik, O. M. (2015). Formation of managerial culture of future economists by means of multimedia technologies [Managerial Culture Formation of Future Economists with the Help of Multimedia Technologies] (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Ternopil (in Ukr.)

17. Bondarchuk, L. V., & Prokopovych, N. I. (n. d.). *Management culture as an essential element of management development in Ukraine*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Economics/29932.doc.htm (in Ukr.)
18. Aleksandrova, N. M. (2016). Model of formation of managerial culture of the future teacher of economics. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika (The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy)*, 1, 147–153 (in Ukr.)

Abstract. HREBENYK Tetiana Viktorivna. The oretical basis forming management culture of higher education applicants.

Introduction. Nowadays, in the market economy, competition in the educational sector is becoming increasingly important. The development of competitive advantages is the path to a stable and progressive development of the higher educational establishment. Today, dynamism is a key factor in the success of both an educational institution and its graduates. Moreover the available resource potential ensures the continuous self-development of the educational institution as a social system. The global challenges facing the various sectors of society today and the complexity of their solution confirm the importance of the process of managerial culture formation as a component of the higher educational graduates' professionalism. The sufficient level of their managerial culture formation contribute the successful realization of the future specialist's potential in the process of professional activity, which is necessary in new social conditions.

Purpose – study of theoretical aspects of the managerial culture formation of higher educational applicants

Methods. To achieve this goal and the corresponding tasks, we used a set of research methods, among them: theoretical (analysis, synthesis, comparison, comparison of different views of scientists on the problem of research, generalization); empirical (pedagogical observation, survey, and questionnaire).

Results. Managerial culture formation, in particular higher educational applicants, is now at the stage of a comprehensive study. During education and vocational training at the of higher educational establishment, applicants are formed as professionals and as managers. The presence of the established ability to guide in the process of solving a particular professional task is a compulsory, though insufficient condition of the modern specialist's formation of any sphere.

Originality. The scientific novelty of the results of the study is that for the first time the concept of «higher educational student's managerial culture» is defined – the person's integrative socially significant quality, which includes the formation of valuable professional orientations, the observance of work moral and ethical norms, the desire for self-development, motives for professional development of a certain branch of the national economy, knowledge and experience gained in making managerial decisions and willingness to take the responsibility for the result.

Conclusion. Thus, increasing the graduates' of higher educational institutions professionalism in the current conditions should take place due to the improvement of the educational process quality in general and the process of applicants' managerial culture formation of this educational level in particular. The higher education graduates' managerial culture is an integrative quality of the individual, combining future professionals' theoretical and practical readiness for effective management. At present, even successful professionals experience the need of mastering management skills. Thus, one can conclude that one of the priority factors for the higher education applicants' qualitative training is to increase the level of managerial culture formation in the process of vocational training.

The urgent areas for the further development of this problem are to determine the structure of higher education applicants' quality and to develop a model of the process of its formation.

Key words: higher education applicants; personality; professionalism; management culture; managerial decisions; the higher educational institution; educational process; professional training.

Одержано редакцією 04.09.2018
Прийнято до публікації 11.09.2018

УДК 378.14 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-34-42

ORCID: 0000-0003-3833-958X

ЗОБЕНЬКО Наталія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: nsagarda07@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** Проаналізовано питання вдосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі шляхом актуалізації психологічних знань педагога. Особливу увагу звернуто на ґрунтовну психологічну підготовку вчителя початкових класів, яка є запорукою успішного втілення в життя педагогіки співробітництва, ідей варіативності змісту навчання, його індивідуалізації й диференціації, реалізації особистісно-діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі, упровадження активних методів і відповідних їм форм організації освітньої діяльності учнів на основі систематичної діагностики, прогнозування і корекції. Зазначено, що врахування психологічних аспектів реалізації всіх складників структури навчально-виховного процесу в їх сукупності і взаємозв'язку визначає умову ефективності його кінцевих результатів. Обґрунтовано доцільність підвищення рівня психологічної підготовки вчителя початкової школи, яка впливає на результативність навчально-виховного процесу, реалізацію особистісно орієнтованої моделі освіти, реалізацію принципу дитиноцентризму.*

Ключові слова: психологічна підготовка; психологічна компетентність педагога; психологічна і педагогічна культура; рівень методологічної озброєності; володіння психологічними основами педагогічного мислення; діагностичні методи вивчення розвитку особистості й колективу; медіаграмотність учителя; уміння управляти розумовою пізнавальною діяльністю учнів; мистецтво реалізації особистісно-діяльнісного підходу до організації виховної роботи; педагогічний такт.

Постановка проблеми. Нині посилюється тенденція психологічного забезпечення діяльності закладів середньої освіти. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до суб'єктів освіти – педагогів. Актуальність вищезначеної проблеми зумовлена реаліями і потребами сучасного освітнього процесу. Так, у Концепції «Нова українська школа» акцентується увага на збереженні цінностей дитинства, необхідності гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей [1, с. 11].

З виникненням нової освітньої парадигми, що орієнтована на особистість, зростають вимоги і до вчителя початкової школи, який має реалізувати освітні зміни відповідно до Концепції «Нової української школи». Реалізувати цю програму здатний учитель, який озброєний психолого-педагогічними знаннями і надійними методиками. Саме він – педагог – визначає долю майбутнього покоління, долю розвитку і реалізації інтелектуального і духовного потенціалу країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми організації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог досить докладно висвітлюються в сучасній психолого-педагогічній літературі (І. Д. Бех, С. І. Болтівець, В. Й. Бочелюк, Л. В. Долинська, С. Д. Максименко, Ю. В. Мельник, В. М. Поліщук, О. В. Скрипченко, Л. Д. Столяренко та інші). У сучасних дослідженнях стверджується що, зміна ролі й місця особистості в освітньому процесі

привела до підвищення вимог щодо психологічної компетентності вчителя, підвищення якості психологічної підготовки майбутніх педагогів (О. М. Коберник, Л. А. Лазаренко, Ю. В. Мельник, В. Г. Панок, В. А. Семиченко, Д. В. Прасол та інші).

Метою статті є обґрунтування важливості психологічної підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності в контексті викликів сучасності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасне суспільство висуває замовлення на підготовку вчителя початкової школи з відповідним рівнем готовності до професійно-педагогічної діяльності як особистісного утворення, що визначається відповідним рівнем вихованості, загальнолюдської культури, педагогічною спрямованістю й громадянською позицією, глибокими науковими фаховими і педагогічними знаннями, компетентністю, діловитістю, гуманістичною духовністю, широкою ерудицією й соціальною активністю. У руслі цих вимог на систему вищої освіти покладено завдання якісної професійної підготовки фахівця як одного з початкових, базових етапів його професіоналізації та становлення.

У контексті сучасних викликів крім знань в області предмета, який викладається, учитель повинен мати цілу гаму спеціальних професійних умінь і навичок, насамперед, пов'язаних із психологічною підготовкою.

Загальновідомо, що основу педагогічної освіти становить психологічне знання як учення про сутність людини і закономірності її розвитку. Нині дедалі більшої актуальності набуває формування психологічної компетентності вчителя початкової школи, яка виступає складником його професійної компетентності. Відомо, що психологічна компетентність – це здатність застосовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

Аналіз досліджень науковців [2; 3; 4; 5; 6; 7] дає змогу стверджувати, що психологічна компетентність педагога – важливий елемент професійної педагогічної компетентності, який багато в чому визначає педагогічний професіоналізм сучасного педагога, особливо в умовах зміни освітньої парадигми, нового підходу до освіти в нашій країні. Ми поділяємо думку І. С. Литвиненко [8, с. 57] щодо професійної компетентності вчителя, яка має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості, оскільки сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до освітнього процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації освітньої діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до вирішення завдань життєтворчості, володіє відповідними психологічними властивостями.

О. В. Кочерга [9] констатує, що зміст професійної компетентності вчителя охоплює сформованість як предметних, так і методичних знань, а також професійних (знання про основні напрями і зміст праці вчителя, сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної й психологічної наук, професійну підготовку). Зокрема, особливо важливою на сучасному етапі розвитку освіти постає проблема психологізації методики навчання і виховання. Звичайно, глибокі й різнобічні знання психології (загальної, вікової, педагогічної і соціальної) є складником надбань загальнолюдської культури, педагогічної спрямованості. Вони в значній мірі визначають професійну компетентність, ерудицію вчителя, його соціальну активність, а, отже, рівень підготовки особистості до професійно-педагогічної діяльності.

Нині досить важливим для вчителя початкових класів є усвідомлення ним своїх особистісно значущих властивостей, професійних якостей та оволодіння психологічними основами застосування активних методів освітньої діяльності. Це сприятиме подоланню значних труднощів у становленні їхньої професійної

самосвідомості, подальшій педагогічній діяльності. Для здійснення освітнього процесу вчитель має володіти глибокими знаннями психіки школяра, розумінням його психічних станів, умінями добирати для уроків і заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку, а також індивідуальними психічними і фізіологічними властивостями, що забезпечують ефективне формування професійної компетентності, входження у професію під час фахової підготовки і практичної діяльності, успішне виконання професійних функцій.

На думку О. В. Кочерги [9], психологічна компетентність педагога спирається на те, що психологічний складник педагогічної діяльності охоплює міжособистісне оцінювання, стереотипізацію, класифікацію, порівняння, зіставлення, аналіз, рефлексію. На основі цього формується образ іншої людини, відбувається розуміння головних детермінант її поведінки і стосунків.

Отже, психологічна компетентність представляє собою інтегровану характеристику рівня професійної підготовленості педагога, яка базується на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних умінях, що проявляються в єдності з особистісними якостями. Саме від психологічної компетенції вчителя початкової школи залежить успішність вирішення професійних завдань.

Актуальним є відображення культурно-творчої функції вчителя як важливого складника його професіоналізму завдяки чому і можлива гуманізація виховання, подолання технократичного підходу і формалізму в педагогічній роботі (І. Д. Бех, В. І. Войтко, О. В. Проскура, В. В. Рибалка, О. С. Созонюк, Р. І. Скульський, Н. В. Чепелева).

З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи визначають його психологічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями і сучасним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності молодшого школяра [10].

На важливість і необхідність підвищення психологічної культури вказує В. Г. Панок. Науковець підкреслює, що підвищення психологічної культури педагогів – це один із важелів, який зможе покращити ситуацію у практиці навчання, виховання і розвитку молоді [4, с. 4].

Отже, педагогічна культура – складник інтелігентності, яка немислима без оволодіння вчителем загальнолюдською культурою, новаторським педагогічним досвідом, фундаментальними психолого-педагогічними знаннями, мистецтвом людинознавства, розвитку дослідницьких навичок, що вкрай необхідне сучасній початковій школі.

Не можна не відмітити досить важливий, хоч і загальновідомий аспект психологічного знання – його світоглядне значення, головний складник методологічної підготовки вчителя, що в значній мірі визначає психологічну культуру вчителя, його психолого-педагогічну свідомість, особливості саморегуляції в освітньому процесі, а також зміни в інтелектуальній діяльності й емоційно-вольовій сфері особистості.

Грунтовна психологічна підготовка вчителя початкових класів є запорукою успішного втілення в життя педагогіки співробітництва, ідей варіативності змісту навчання, його індивідуалізації й диференціації, реалізації особистісно-діяльнісного підходу в освітньому процесі, упровадження активних методів і відповідних їм форм організації освітньої діяльності учнів на основі систематичної діагностики, прогнозування і корекції. Без цього вчитель не зможе забезпечити правильне визначення, оцінювання можливих реальних фактів і наслідків від передбачуваних способів дій у заданих умовах навчання.

Рівень вихованості, інтелігентності й культури вчителя визначається у значній мірі втіленням у стилі його щоденної діяльності високого професіоналізму, постійного

виходу на гуманістичні проблеми галузі науки, основам якої він навчає учнів, власного підходу до формування ставлення учнів до культури, відображення соціальної проблематики у змісті навчально-виховних занять, готовності педагога до ініціативного і відповідального застосування засобів професійної педагогічної культури, народної педагогіки, народознавства.

В умовах визнання пріоритету загальнолюдських цінностей у забезпеченні освіти, навчання і виховання молодших школярів у всій структурі системи безперервної освіти великого значення набуває оволодіння вчителем-вихователем етнопсихологією, народною педагогікою. Справді, центральною фігурою національної школи є вчитель-педагог, здатний захопити, пробудити потребу внутрішньої праці учня, праці душі і розуму, рук і серця, праці, яка відкриває світ культури народу, його традицій, надій.

Психологічна підготовка вчителя початкових класів у плані його професійної діяльності актуалізується також тим, що освітній процес – це суб'єкт-суб'єктна соціально-педагогічна взаємодія, яка включає механізм управління психічним розвитком людини. Особливого значення набуває фундаментальність психолого-педагогічної і методичної підготовки вчителя, рівень методологічної озброєності, володіння психологічними основами педагогічного мислення, наявності здібностей до реалізації полісуб'єктного діалогічного підходу в освітньому процесі. Мова йде про те, наскільки педагог володіє методологією психологічно-педагогічної взаємодії, яка забезпечує не просто передачу деякої інформації від учителя до учнів, а сумісний особистісний розвиток, співпрацю. Це вимагає опори вчителя на знання методів, принципів, постулатів і стратегії діалогіки, на досвід народної мудрості.

Важливо також оволодіння вчителем діагностичними методами вивчення розвитку особистості й колективу в умовах освітнього процесу, що дає можливість педагогічно грамотно впливати на особистість молодшого школяра з метою його гармонійного розвитку, оцінювати ситуацію у відносинах із колективом і вибирати раціональні способи спілкування, урахувавши комунікативну природу освітнього процесу, на що нині, на жаль, недостатньо звертається увага.

Науковці [6; 9; 11; 12] констатують, що оволодіння вчителем початкової школи найбільш необхідними методиками вивчення інтелектуальних і емоційно-вольових особливостей молодших школярів, їхніх інтересів, нахилів, вироблення практичних умінь роботи з цими методами і аналізу одержаних результатів є дуже важливим. Ми вважаємо, що глибоке і всебічне вивчення особливостей учнів вимагає і зміни методів, форм, засобів організації освітнього процесу, що дозволяє максимально його індивідуалізувати, створити оптимальні умови для розвитку кожного вихованця.

В. А. Семиченко [6] зазначає, що професійний педагог має бути професійним психологом. Він повинен, передусім, знати особливості своєї особистості, свої сильні і слабкі сторони, мати адекватну самооцінку, навички саморегуляції. Також педагог повинен знати своїх учнів, розуміти їхні вікові й індивідуальні особливості, застосовувати ці знання у процесі налагодження взаємодії з учнями. Крім того, педагог повинен мати в розпорядженні великий запас знань з області психології управління, конфліктології, психології спілкування й інших областей психологічного знання.

Зокрема, при розв'язанні завдань навчання і виховання учнів початкових класів педагог, за згаданої умови, зможе спиратися на комплекс психологічних знань, перш за все, на закономірності вікового й індивідуального психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку, оскільки взаємозв'язок і взаємообумовленість навчання і психічного розвитку дитини є потужним резервом підвищення навчально-виховної роботи у школі. Більше того, лише за згаданої умови вчитель зможе у змісті освітнього процесу орієнтуватися на зону найближчого розвитку дитини, а значить, акцентувати увагу на формуванні в учнів умінь вчитися, самостійно засвоювати знання, активно ставитися до

процесу навчання. За цих умов зможе успішно долати і більше того – попереджувати труднощі у спілкуванні з учнями, реалізації індивідуального підходу до них. Відомо, що спілкування в його різноманітних формах і функціях є основним способом творення освітнього процесу. На нашу думку, правильне врахування індивідуальних особливостей учня, широка опора на об'єктивні дані саморозвитку дитини є важливою і необхідною умовою: реалізації розвивального навчання, стимулювання самостійного розвитку особистості на різних вікових етапах її становлення; розвитку вольових якостей, наполегливості в подоланні труднощів; спрямованості на вдосконалення своїх можливостей за допомогою самовиховання та самоосвіти; впливу на розвиток мотивів, адекватних завданням освітнього процесу; ефективної допомоги у формуванні самостійного професійного самовизначення на основі оптимізації самопізнання та дійових взаємозв'язків учителів і батьків учнів; планування і прогнозування навчальної діяльності, формування особистісних якостей учня; розроблення стратегії вироблення в учня потреби в самоаналізі, самооцінюванні і самовдосконаленні. Інакше, рефлексивної активності як особливого синтезу особистісного й інтелектуального новоутворення у психіці дитини.

Становлять інтерес дослідження О. М. Мельника [11] щодо важливості діагностичної діяльності вчителя початкових класів, яка є важливим інструментом психолого-педагогічного вивчення особистості дитини, рівня її науковості і вихованості, прогнозування динаміки розвитку учня та професійного самовдосконалення педагога, чинником підвищення ефективності педагогічного процесу. Об'єктом діагностичної діяльності вчителя є педагогічний процес, що дозволяє діагностувати, проектувати і конструювати особистісно орієнтоване навчання та виховання.

Оволодіння вчителем методиками вивчення особистості учня і застосування його результатів підсилює науковий підхід педагогічної діяльності. Іншими словами, це надійний інструментарій психодіагностики, вивчення характеру взаємозв'язків і взаємостосунків в учнівському середовищі. З урахуванням цього можлива до певної міри ломка стереотипів традиційного педагогічного мислення, формалізму і спрощеності у плануванні, організації й проведенні виховної роботи, в аналізі її результатів. Це важливий складник методологічного аспекту підготовки педагога, що визначає структуру його психологічної компетентності.

Отже, психологічна діагностика – основа ефективного проектування вчителем індивідуального підходу, побудови стратегій виховних впливів з урахуванням динаміки психологічних якостей, реалізації принципу диференційованого підходу до навчання.

Учитель, який здатний провести психологічний аналіз різноманітних ситуацій реального освітнього процесу, зможе забезпечити варіативність його побудови з метою розвитку навчально-пізнавальної активності, уяви та інтуїції учнів, їхньої когнітивної й емоційно-вольової сфери. Зрештою, шкільна психодіагностика необхідна у зв'язку з завданнями психолого-педагогічного всеобучу батьків, які не менше, якщо не більше, відповідальні за збереження психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку з урахуванням вікових особливостей розвитку психіки.

Слід зазначити, що врахування психологічних аспектів реалізації всіх складників структури освітнього процесу в їх сукупності і взаємозв'язку визначає умову ефективності його кінцевих результатів. Відомо, що оволодіння навчальним матеріалом як засіб розвитку особистості в значній мірі залежить від сприймання, запам'ятовування, мислення, уяви, стійкості та обсягу уваги та ін. Ось чому важливо, щоб учитель у змісті освітнього процесу зумів грамотно якомога повніше забезпечити взаємодію розумових, емоційних і мотиваційних аспектів психічної діяльності учня.

Учитель швидше досягне високої ефективності навчання, коли при побудові його він намагатиметься забезпечити його варіативність, що дасть змогу врахування вікових та індивідуальних особливостей, можливість активного залучення в ході

освітньої діяльності таких психічних процесів особистості, як зорове, слухове, тактильне сприймання, різні види уваги, пам'яті, мислення та ін. Це сприятиме системному формуванню психічних новоутворень учня у процесі оволодіння ним інтелектуальними надбаннями, а не лише накопиченню відокремлених інформаційних даних. Досягти цього можна стимулюванням на уроках дослідницької діяльності, самостійного пошуку способів і засобів виконання навчального завдання, реалізацією інтерактивних методів, які є в арсеналі практичної психології.

Комплекс психологічних знань як складова педагогічної технології в значній мірі актуалізується створенням і розширенням в наш час географії нових типів шкіл і необхідністю дослідження результатів впливу на психічний розвиток учнів багатьох інших інновацій.

Продуктивним виявляється оволодіння вчителем основами комп'ютерної грамотності, медіаграмотності, зокрема, застосування медіазасобів у психолого-педагогічних дослідженнях, навчанні конкретного предмета, усвідомлення їх ролі у підвищенні педагогічної майстерності. На основі застосування комп'ютерної техніки розширюються можливості ефективного моделювання різних сторін педагогічної діяльності, що сприяє поглибленню професійної самосвідомості вчителя у процесі оволодіння комп'ютерною методикою розв'язування типових психолого-педагогічних проблем учителем, який знаходиться в рефлексивній позиції. Цей важливий шлях розвитку творчого підходу до педагогічної діяльності, пошуку ефективних способів і прийомів навчання і виховання, знахідок новаторства.

Діалектика педагогічного процесу в сучасних умовах обумовлює двоєдину мету формування особистості – творче самооновлення людини і підвищення рівня духовного розвитку свідомості і переконаності. Важливою умовою ефективності виховного впливу учителя є оволодіння ним мистецтвом реалізації особистісно-діяльнісного підходу до організації виховної роботи як умови виключення хибної традиційної практики привнесення в світоглядний досвід учнів моральних сентенцій і ціннісних орієнтацій у готовому вигляді, умовою, яка сприяє тому, щоб учні, пізнаючи самих себе і інших, оволодівали когнітивними, емоційно-оцінним і регулятивним структурними компонентами самовиховання, саморозвитку і самовизначення в житті, відношення до реального життя, суспільних явищ і об'єктивної дійсності, етичних норм поведінки.

Організація виховного процесу, за якої учень виступає суб'єктом цього процесу, інтеграція виховної роботи з елементами випереджальних методик психолого-педагогічних досліджень, побудова її з урахуванням глибокого осмислення результатів таких досліджень сприяє вихованню в учнів самокритичності, суспільної активності, громадянської позиції. Тільки такий учитель спроможний забезпечити освітній процес на рівні розвитку науки і суспільних відносин, залучити учнів до творчого оволодіння знаннями і саморозвитку, який сам до певної міри є дослідником, відчуває дух часу, здатний подолати стереотипи, володіє інтуїцією і науковим передбаченням. Образно кажучи, учителю початкової школи слід бути не лише сучасним фахівцем у певній галузі науки (що, безперечно, є однією з першочергових умов формування його педагогічної майстерності), але і відмінним знавцем всіх галузей людинознавства (анатомії, фізіології, психології, антропології та ін.). Це важливо тому, що крім необхідності забезпечення наукового рівня освітнього процесу (відбору змісту навчальної інформації, узагальнення, класифікацію, розпредмечування фактів, явищ, понять, виявлення функцій, розкриття внутрішніх зв'язків і відношень, міжпредметних зв'язків і на цій основі структурування матеріалу, який вивчається, відповідно до мети і завдань вивчення навчального предмета, вікових особливостей учнів), чи не найважливішим чинником успішної педагогічної діяльності є вміння управляти розумовою пізнавальною діяльністю учнів, їхнім громадянським становленням.

Про які б здібності вчителя не йшла мова, чи то педагогічні й психологічні, дидактичні й академічні, організаторські й комунікативні, мовні й перцептивні, усі вони взаємозв'язані в такій професійній якості, як педагогічний такт. Ця якість є свого роду показником рівня оволодіння педагогом знаннями особливостей власної психіки і психіки інших, регулятором його поведінки і взаємовідносин з учнями, індикатором володіння власними емоціями і уміннями управління емоційною сферою учнів, каталізатором авторської педагогіки і суспільної активності. Вище зазначене, дозволяє нам стверджувати про педагогічний такт, що є запорукою високого професійного рівня культури педагога.

Отже, урахування психологічних аспектів розвитку учня, підтримання сприятливої атмосфери в дитячому і педагогічному колективах, визначення педагогом реальних перспектив в особистісному зростанні та розкриття потенціалу кожного школяра – усе це і багато іншого в гармонійному поєднанні впливають на результативність освітнього процесу, реалізації особистісно орієнтованої моделі освіти, реалізації принципу дитиноцентризму, вимагаючи від учителя початкової школи глибоких знань із психології, уміння майстерно їх застосувати.

Учитель початкової школи здатний виконати свою високу соціальну місію і найголовнішу функцію за умови опори на знання дитини, її індивідуальних, вікових, психофізіологічних особливостей, нахилів, здібностей і інтересів, настрою, переживань. Та цим не вичерпується психологічне забезпечення освітнього процесу, розгляду його як процесу управління психічним розвитком молодшого школяра, який виступає суб'єктом цього процесу відносно інших і самого себе, дотримання психолого-педагогічних нормативів і критеріїв структурування навчальної інформації, вибору методів, форм і засобів навчання, методів контролю і корекції навчання згідно з його метою. Усе це вимагає високого рівня психологічної підготовки вчителя початкової школи, зокрема, оволодіння принципами і методами психолого-педагогічних досліджень, методами опрацювання їх результатів і наукової інтерпретації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Представлений аналіз розуміння психологічної підготовки педагога до професійної діяльності дає можливість означити шляхи підвищення ефективності педагогічної діяльності й розвитку особистості педагога, розбудови розвивального середовища в початковій школі з урахуванням природних можливостей дитини, орієнтованості на кожну особистість, розкриття її задатків і можливостей, різнобічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення інтересів і потреб, спрямованості на захист інтересів дитини.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо роботу з вивчення інноваційних підходів щодо психологічної підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
2. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 74–81.
3. Лазаренко Л. А. Психологічна компетентність педагога як чинник професіоналізації / Л. А. Лазаренко // Сучасні наукові технології. – 2008. – № 1. – С. 67.
4. Мельник Ю. В. Психологічний супровід інноваційної діяльності педагога / Ю. В. Мельник. – Рівне, 2008. – 63 с.
5. Панок В. Г. Психологічна культура педагогічних працівників як умова розвитку здібностей та формування ціннісних орієнтацій учнів / В. Г. Панок // Психолог. – 2009. – № 22–23. – С. 3–5.
6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 336 с.
7. Прасол Д. В. Особливості формування психологічної готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності / Д. В. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного

- університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 197–201. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_40.
8. Литвиненко І. С. Психологія управління в освіті : методичний посібник / І. С. Литвиненко, Д. В. Прасол, Л. В. Теглівець – видання 2-е. – Миколаїв : Вид-во «Арнекс», 2008. – 104 с.
 9. Кочерга О. В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової освіти / О. В. Кочерга // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 52–56.
 10. Созонюк О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. С. Созонюк ; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с. – укр.
 11. Мельник О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Мельник; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.
 12. Кочерга О. В. Сенситивний стан і професійна компетентність педагога : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Проектування розвитку та психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості»], (м. Бучач, 22-23 березня 2012 року). – Бучач : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 22–28.

References

1. Bibik, N. M. (2018). *New Ukrainian School: Teacher's Advice*. Kyiv: LTD «Litera»(in Ukr.)
2. Kobernik, O. M. (1998). The Organization of educational process on the basis of projective pedagogy. *Pedagogyka u psyhologiya (Education and psychology)*, 4, 74–81 (in Ukr.)
3. Lazarenko, L. A. (2008). The Psychological competence of the teacher as a factor of professionalization. *Suchasni naukomistki tekhnolohiyi (Modern high technology technologies)*, 1, 67 (in Ukr.)
4. Melnyk, Y.V. (2008). *The Psychological support of the innovative activity of the teacher*. Rivne (in Ukr.)
5. Panok, V. G. (2009). The Psychological culture of pedagogical workers as a condition for the development of abilities and the formation of value orientations of students. *Psycholog (Psychology)*, 22–23, 3–5 (in Ukr.)
6. Semichenko, V. A. (2004). *The Psychology of pedagogical activity*. Kyiv: Higher school (in Ukr.)
7. Prasol, D. V. (2012). The Peculiarities of formation of the psychological readiness of the future teacher of elementary school for professional activity. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Ser.: Psykholohichni nauky (Scientific Herald of V.O. Sukhomlynsky Nikolaev State University: Psychological Sciences)*, 2, Vol. 9, 197–201. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_40. (in Ukr.)
8. Litvinenko, I. S. (2008). *The Psychology of Management in Education: A Methodical Manual*. Mykolayiv: Arnex (in Ukr.)
9. Kocherga, O. V. (2013). The Development of psychological competence of the teacher of elementary education. *Ridna shkola (Native school)*, 11, 52–56 (in Ukr.)
10. Sozonyuk, O. S. (2002). *The Determinants of development of psychological culture of the teacher of elementary school*. Rivne (in Ukr.)
11. Melnyk, O. M. (2002). *The Preparation of future teachers of elementary school for diagnostic activity*. Kyiv (in Ukr.)
12. Kocherga, O. V. (2012). *Sensitive state and professional competence of the teacher: author's abstract dis. ... candidate psychologist sciences: 19.00.07* (in Ukr.)

Abstract. ZOBENKO Nataliya Anatoliyivna. The Current Issues of Psychological Training of an Elementary School Teacher to Professional Activity.

Introduction. Today, the trend of psychological support of educational activities of secondary education institutions is growing. In connection with this, the requirements for subjects of education, teachers, are increasing. The urgency of the above mentioned problem depends on the realities and needs of the modern educational process. With the emergence of a new personality-oriented educational paradigm, the demands are also growing on an elementary school teacher, who must implement educational changes in accordance with the concept of the “New Ukrainian School”. A teacher armed with psychological and pedagogical knowledge and reliable methods is able to implement this program.

The purpose of the article is to justify the importance of the psychological preparation of an elementary school teacher for professional activities in the context of the challenges of our time.

Results. Today, the formation of the psychological competence of an elementary school teacher is becoming increasingly important, and is an integral part of its professional competence. Substantial psychological preparation of primary school teachers is the key to successful implementation of the pedagogy of cooperation, ideas of variability of teaching content, its

individualization and differentiation, the implementation of a personal activity approach in the educational process, the introduction of active methods and the corresponding forms of organizing educational activities of students on the basis of systematic diagnostics, prediction and correction. Without this, the teacher will not be able to provide the correct definition, the assessment of possible real facts and the consequences of the proposed methods of action in the given learning conditions.

In particular, when solving problems of teaching and educating pupils of primary classes, a teacher, according to the above-mentioned condition, will be able to rely on a complex of psychological knowledge, primarily on the laws of the age and individual mental development of a child of primary school age, since the relationship and interdependence of training and mental development of a child is a powerful reserve of increasing educational work in school. Moreover, only for the above mentioned conditions the teacher will be able to orient in the content of the educational process to the zone of the child's nearest development, and therefore, focus on the formation of pupils' ability to learn, independently assimilate knowledge, and be actively involved in the learning process.

Originality. *Taking into account the psychological aspects of the implementation of all components of the structure of the educational process in their totality and interrelation determines the condition of the effectiveness of its end results. Increasing the level of psychological preparation of an elementary school teacher, in particular, mastering the principles and methods of psychological and pedagogical research, the methods of processing their results and scientific interpretation affects the effectiveness of the educational process, the implementation of a personality-oriented educational model, the implementation of the principle of the child of centrism.*

Conclusion. *The presented analysis of the understanding of the psychological preparation of a teacher for professional activity makes it possible to increase the effectiveness of pedagogical activity and the development of the teacher's personality, the development of a developing medium in primary school based on the child's natural capabilities, focus on each personality, and reveal their potential, diversifying the development of the child's individuality on the basis of identifying interests and needs, and focusing on protecting the interests of the child. Among the prospects for further research of this problem, we highlighted the work on the study of innovative approaches to the psychological preparation of primary school teachers for professional activities.*

Key words: *psychological preparation, psychological competence of the teacher, psychological and pedagogical culture; level of methodological equipment; possession of the psychological foundations of pedagogical thinking, diagnostic methods for studying the development of a person and team; media literacy of the teacher; the ability to manage the mental cognitive activity of students; the art of realization of the personality-activity approach to the organization of educational work; pedagogical tact.*

*Одержано редакцією 30.09.2018
Прийнято до публікації 04.10.2018*

УДК 37.378 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-43-48

ORCID: 0000-0002-6321-0852

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна
e-mail: zvezdochcina@gmail.com

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ОСВІТОЮ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

***Анотація.** Розглянуто систему управління педагогічною освітою Великої Британії. Акцентовано, що центральним органом управління є Департамент освіти і науки, який виконує різні функції. Доведено, що контроль за діяльністю університетів безпосередньо здійснює королівська інспекція. Показано, що освіта в Сполученому Королівстві контролюється Управлінням освіти (DfE). Установлено, що особливістю британської моделі управління освітою є значна кількість спеціалізованих агентств-посередників.*

***Ключові слова:** управління; система; контроль; інспектування; педагогічна освіта; Велика Британія; університети.*

Постановка проблеми. Дидактичний аспект управління аналізують із позицій теорії пізнання її теорії діяльності, а також у рамках концепції, згідно з якою головною ланкою структури управлінської діяльності є навчально-виховний процес, а дидактичні знання й уміння виступають головним інструментом аналізу, регулювання, контролю, прийняття рішень. Діяльність управлінського апарату ЗВО багатопланова. І все же, – наголошує Т. Хлебнікова, – у ній чітко можна простежити два основних аспекти: адміністративну-організаторський, пов'язаний зі створенням умов ефективного функціонування закладу освіти, і педагогічний, який забезпечує ефективність управління навчально-виховного процесу [1, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу наукових літературних джерел вітчизняних і зарубіжних учених (О. Кананикіна, В. Філіпов, Н. Хлебнікова, А. Неженцева, Л. Копилов та ін.) та офіційних джерел (Department for Education, Ofsted Strategy, Education in the United, Local Education authority та ін.)

Мета статті – з'ясувати специфіку управління освітніми закладами у Великій Британії.

Викладення основного матеріалу дослідження. У Великій Британії управління системою освіти здійснюється на двох рівнях: центральному і місцевому. Центральним органом управління є Департамент освіти і науки, який виконує такі функції: бере участь у виробленні спільної стратегії розвитку всіх рівнів освіти; виробляє загальнонаціональні стандарти, рекомендації; субсидує до 60 % шкільного бюджету; контролює підготовку і розподіл фахівців; підтримує наукові дослідження; присуджує гранти. Керівництво освітою розподілено між різними структурами і має децентралізований характер [2].

Департамент освіти відповідає запитам шкільної освіти і розвитку дітей. Департамент бізнесу, інновацій і професійної підготовки – за післясередню освіту. Усі ЗВО у Великій Британії мають бути визнані відповідно до законодавства. Як зазначає О. Кананикіна, освітні установи залежно від статусу діляться на:

– визнані органи (Recognized Bodies) – мають право на присудження ступеню вищої освіти;

– перелічені органи (Listed Bodies) – мають право на навчання за програмами, що ведуть до отримання ступеню, але ступені присуджуються визнаними органами, програми яких застосовується у процесі навчання [3].

Держава, як зазначає Л. Копилов, не фінансує університети безпосередньо, а впливає на них через суд звітність і конкурентні ринкові замовлення, через фінансові меморандуми, спрямовані на формування в університетах прозорої системи управління коштами і «системи сигналів» доля контролю їх витрат ведеться за допомогою введення у штат проректора, який контролює чітко визначення вимоги фінансового меморандуму [4; 5].

Контроль за діяльністю університетів безпосередньо здійснює королівська інспекція, інспектори якої не є державними службовцями, їх діяльності незалежно від департаменту освіти і науки [3]. Департамент освіти і науки – координуючий орган, який не відповідає безпосередньо за діяльність кожного університету і його фінансове благополуччя [6].

Безпосередній контроль за діяльністю закладів системи шкільної і подальшої освіти здійснюється місцевими органами освіти. Характерною особливістю системи освіти у Великій Британії є переважаючий державного сектора. Вплив держави на розвиток освіти особливо зріс в останні десятиліття. Слід зазначити, що у Великій Британії близько 50-60 % бюджету ЗВО становлять кошти, які виділяє держава, а 40-50 % ЗВО заробляють шляхом проведення прикладних досліджень, проведення робіт за замовленнями регіональних влад; плати за навчання від іноземних студентів [7].

Місцеві освітні органи (LEAs) – місцеві ради в Англії та Уельсі, відповідають за освіту в межах своєї юрисдикції. Цей термін застосовується для визначення того, яка рада несе відповідальність за освіту в системі з декількома рівнями місцевого самоврядування. Місцеві освітні органи зазвичай не є тимчасовими чи автономними органами, хоча колишній орган освіти у внутрішньому Лондоні був одним із прикладів цього [8].

Місцеві освітні органи несуть певну відповідальність за всі державні школи у своїй місцевості. Вони відповідають за розподіл і моніторинг фінансування шкіл, а також несуть відповідальність за координацію прийому, включаючи розподіл кількості місць, доступних у кожній школі. Вони несуть відповідальність за освіту досягнень дітей, тобто дітей, які перебувають під їх наглядом. Вони мають консультативні права стосовно зайнятості вчителів і щодо звільнення будь-якого персоналу. Вони є власниками шкільних земель і приміщень у шкільних громадах.

До недавнього часу місцеві освітні органи відповідали за фінансування студентів у ЗВО (наприклад, курси для студентів і PGCE), постійна адреса яких знаходиться в їх регіоні, незалежно від місця навчання. На підставі оцінювання окремих обставин їх пропонують гранти або доступ до студентських кредитів через компанію «Студентські позики» [9]. Освіта у Сполученому Королівстві контролюється Управлінням освіти (DfE), який здійснює контроль за надання освіти майже 12 мільйонам учнів віком 5-18 років у 21 000 державних початкових школах, 4100 державних середніх школах, а також сотні подальшої освіти (коледжі) з загальним бюджетом £ 84 млрд у 2015-2016 роках. DfE працює з ще 17 агентствами або державними органами [10].

Особливістю британської моделі управління освітою є значна кількість спеціалізованих агентств-посередників: ради з фінансування вищої освіти; агентство з оцінювання якості вищої освіти, яке оцінює якість освітніх послуг у ЗВО з подальшою публікацією результатів; агентство зі статистики вищої школи (відповідає за збирання статистичних даних); Аналітичний інститут вищої школи (виконує дослідження на замовлення Уряду).

Найбільше відоме агенство Ofsted – Управління стандартів освіти, служб і навичок дітей (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), яке

не являє собою міністерське відомство уряду Великої Британії, відповідає за перевірку ряду навчальних закладів, сприяє установам початкової підготовки вчителів [11; 12].

Слід зазначити, що Ofsted розробило офіційну стратегію на 2017-2022 рр., основним принципом якої є вдосконалення роботи закладів освіти шляхом надійних інструментів оцінювання, відповідальності, регулювання, цілеспрямованої перевірки. Ofsted поставило завдання зменшити тягар інспекції, орієнтуючись на ресурси, поліпшити освітній процес [13].

Реформи, що спрямовані на «вирівнювання» освітнього простору й усунення «бінарної системи», спричинили посилення опосередкованого контролю (оскільки звітність посилилася по бюджету ЗВО; підвищилася увага до формування змісту навчання, напрямів наукових досліджень, регулювання чисельності студентів); контролю прямого – університети почала контролювати Королівська інспекція.

Особливістю британської моделі управління вищою освітою і системи її фінансування є система «фінансування за формулою», що передбачає розподіл коштів у залежності від досягнень університетів. Слід зазначити, що система вищої освіти Великої Британії дає прибутки. За підрахунками департаменту освіти і професійного навчання система вищої освіти дає британській економіці 34 млрд фунтів і до того ж підтримує понад півмільйона робочих місць [14; 15].

У ЗВО Великої Британії домінує, як зазначає О. Кананикіна, дуальна система, що складається з двох управлінських підрозділів: виконавчого і законодавчого. Вищим академічним законодавчим органом управління є Сенат, до складу якого входять керівники ЗВО, представники професорсько-викладацького складу і невелика кількість студентів. Сенати ЗВО, як правило, є ректорами або віце-канцлерами; зорієнтовані на освітній процес, організацію наукових досліджень, організацію контролю якості процесу навчання і на вироблення загальноуніверситетських нормативних актів. При сенаті створюються комісії, комітети, які очолюють віце-канцлери (проректори), діяльність яких спирається на департаменти (відділи) управління: підбору кадрів, навчальних ресурсів (комп'ютерні мережі, бібліотека), якості і стандартів, фінансові питання, міжнародна діяльність, сплановані стратегії розвитку. Студентський відділ допомагає студентам сформулювати індивідуальний план навчання, знайти місце роботи на останньому семестрі навчання.

Діяльність ЗВО регламентує велике число нормативних документів: положень про здачу іспитів, про навчання протягом семестру, звітності, правил відвідування занять, про набір балів (кредитів), контролю якості навчання та ін. [1].

В Англії розроблення статутів ЗВО носить демократичний характер, бо статuti цих закладів приймаються і затверджуються вищими органами управління – Сенатом.

На чолі університету стоїть канцлер (ректор), який обирається за персональними якостями і досвідом роботи сенатом ЗВО або опікунською радою. Обов'язки канцлера переважно церемоніальні: головувати на засіданні ради, на зборах професорів, він може вплинути у вищих сферах англійського суспільства на збереження і підвищення престижу ЗВО. Виконавчу владу університету представляють віце-канцлер або ректор. Кандидатура на цю посаду призначається Радою за рекомендацією об'єднаного Комітету Ради і Сенату, який очолює голова Ради, який відповідає за забезпечення престижу і ефективності ЗВО, а також відіграє вирішальну роль у визначенні академічної програми університету і підборі кадрів; він має застосовувати такі можливості для ефективного управління університетом.

Відповідно до статуту ЗВО комплектується у Вчені Ради і Академічні Поради, до складу яких входять і віце-канцлери (проректори), декани, керівники бібліотек і видавництва університету, а також представники викладачів, співробітників, студентів та адміністрації, які очолюють канцлери ЗВО. Вчена Рада організовує свою діяльність, як зазначає В. Філіпов [16] і як відмічено у відомостях «Department for Education» [17]

Через ряд комісій або комітетів при Раді (наприклад, через Комітет із планування, Комітет за якістю), які можуть очолюватися проректорами ЗВО, але які також формуються відповідно до затвердженої Вченою Радою процедури – за участю представників викладачів, студентів, співробітників і адміністрації. Важливу роль при Радах відіграють: Комітет із планування та стратегії розвитку і Комітет зі стандартів та якості в освіті, що очолюються, як правило, відповідно віце-проректорами з економіки і академічних питань.

Проректори ЗВО виконують обов'язки з організації освітнього процесу впродовж 3-5 років. При цьому вони продовжують частково і дослідницьку, і викладацьку роботу. По завершенні функції віце-канцлера повертається до виконання повного академічного навантаження. Адміністративний статус мають декани (або віце-канцлери), які обираються на 2-3 роки. Функції декана передбачають: розроблення плану діяльності факультету, здійснення контролю за освітнім процесом, керівництво дослідницькою діяльністю факультету, відстоювання планового бюджету факультету, сприяння встановленню нових курсів. У декана може бути 2-3 помічники, які координують одну з галузей навчально-виховної діяльності факультету. Досвідчені викладачі – керівники напрямів координуючи 2-3 взаємопов'язаних навчальних курси. Спеціальний комітет здійснює підбір нових викладачів. Освітнім процесом займаються викладачі (лекції, семінари, курсові роботи, перевірка студентських робіт, підготовка засобів для проведення занять). Додаткова діяльність викладача (публікація статей, підручників, участь у конференціях) важлива при підвищенні на посаді або при переході до більш престижного університету. Професори у Великій Британії близько 50 % доходів отримують від грантів із науково-дослідницької діяльності [1; 2; 3]. Контроль роботи викладачів здійснюються опосередкованим шляхом: через колег, студентів, через певні досягнення (розроблення нових курсів, удосконалення існуючих, аналіз результатів своєї діяльності).

Базовим документом управління ЗВО є Стратегічний план, що розробляється на 5 років і конкретизується у дворічних планах. У ньому передбачено: розвиток інформаційних ресурсів, кадрова, фінансова і стратегія студентів, контроль якості. За підготовку і контроль за застосуванням стратегічного плану відповідає спеціальний помічник ректора. Виконанню стратегічного плану, його аналізу приділяється значна увага на щоквартальних нарадах: декана з викладачами, ректора з проректорами і деканами, на засіданнях сенату, опікунської та Вченої ради.

Фінансуванню діяльності ЗВО займається рада з фінансування вищої школи. Підпорядкована уряду країни, рада здійснює оцінювання якості підготовки фахівців (відгуки про якість підготовки фахівців, результати наукової діяльності, результати працевлаштування випускників, умови проживання студентів і викладачів, організація освітнього процесу) найважливішими в оцінюванні якості ЗВО є отримання ним акредитації з боку асоціації за напрямами підготовки фахівців, що є обов'язковим при працевлаштуванні випускників ЗВО.

В університеті існує студентська рада, діяльність якої підтримується ректоратом. Студрада допомагає студентам у питаннях проживання й навчання, організації дозвілля. Розмір платні за навчання у Великій Британії регламентується урядом. Частка плати за навчання становить близько 20 % бюджету [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок. На основі проведеного аналізу виділено особливості управління системою освіти, що у Великій Британії здійснюється на центральному (Департамент освіти і науки) і місцевому (місцеві органи освіти) рівнях. Керівництво освітою має децентралізований характер. У Великій Британії система управління ВНЗ представлена законодавчим (Сенат) і виконавськими (канцлер, віце-канцлери, декани, Вчена Рада, Студентська Рада) підрозділами. Рада з фінансування вищої школи оцінює якість підготовки фахівців, найважливішим аспектом цього є

отримання акредитації за напрямом підготовки фахівців. Британські університети мають досить високий ступінь автономії, оскільки вирішують самостійно питання підбору викладацьких кадрів, відбору і прийому студентів, визначають зміст і методи навчання, програми дослідницьких робіт, розподіляють фінансові кошти між програмами щодо навчання і дослідження.

Установлено, що особливістю управління системою освіти у Великій Британії є те, що держава безпосередньо не фінансує університети, а впливає на них через сувору звітність, ринкові замовлення, через фінансовий меморандум за допомогою введення у штат проректора, який контролює чітко визначені ними вимоги.

Список використаних джерел

1. Хлебнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навчально-методичний посібник / Т. М. Хлебнікова. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. – 224 с.
2. Особливості управління централізованою і децентралізованою системами освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://studopedia.org/10-135464.html>
3. Кананькіна Е. С. Система британського вищого образования XX столетия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://e-notabene.ru/al/article_685.html
4. Копылов Л. Е. Проблемы управления изменениями академических единиц в современных университетах : опыт Великобритании и Австралии / Л. Е. Копылов // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2016. – № 2. – С. 81–85.
5. Alexiadou, Nafsika; Lange, Bettina (January 2013). *Journal of European Integration*. Taylor and Francis, 35 (1), 37–52.
6. Неженцева А. Є. Аналіз підходів до якості вищої освіти в університетах України та Великої Британії / А. Є. Неженцева // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 2.
7. Органы управления образованием в Англии. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://vuzlit.ru/567370/organy_upravleniya_obrazovaniem_anglii
8. The role of the Local Education Authority in school education. Retrieved from : <https://web.archive.org/web/20041013142537/http://www.dfes.gov.uk/learole/policypaper>
9. Local education authority. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Local_education_authority
10. Education in the United Kingdom: Key Facts. Retrieved from <https://revisesociology.com/2017/07/05/education-united-kingdom-facts/>
11. Ofsted annual report and accounts: 2013/14 onwards. Ousted. 9 June 2015. Archived from the original on 6 October 2014. –Retrieved 4. – March 2016.
12. Ofsted. Retrieved from : <http://www.ofsted.gov.uk/>
13. Ofsted Strategy 2017-2022. – Manchester, 2017. – 13 p.
14. Система высшего образования в Великобритании. Retrieved from http://window.edu.ru/resource/700/58700/files/System_of_higher_education_in_Great_Britains.pdf
15. Department for Education Consolidated annual report and accounts. For the year ended, 31. March 2017. – London, 208 p.
16. Филиппов В. М. Сравнительный анализ систем управления в вузах, организации и экономики образования / В. М. Филиппов // Университетское управление. – 1998. – № 1(4). – С. 24–27.
17. Department for Education. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>

Reference

1. Khlebnikova, T. M. (2013). *Management of educational activities: a teaching manual*. Kharciv: View. Group «Basis» (in Ukr.)
2. *Features of the management of centralized and decentralized education systems*. Retrieved from <https://studopedia.org/10-135464.html> (in Ukr.)
3. Kanankina, E. S. *The British Higher Education System of the Twentieth Century*. Retrieved from http://e-notabene.ru/al/article_685.html (in Russ.)
4. Kopylov, L. E. (2016). Problems of Managing Changes in Academic Units in Modern Universities: The Experience of Great Britain and Australia. *Humanitarian Studies in Eastern Siberia and the Far East*, 2, 81–85 (in Russ.)
5. Alexiadou, Nafsika; Lange, Bettina (January 2013). «Deflecting European Union influence on national education policy-making: the case of the United Kingdom». *Journal of European Integration*. Taylor and Francis, 35 (1), 37–52 (in Engl.)
6. Nezhentseva, A. E. (2011). An Analysis of Approaches to the Quality of Higher Education at the Universities of Ukraine and the United Kingdom. *Scientific Bulletin of the Donbas*. 2 (in Ukr.)
7. *Education authorities in England*. Retrieved from https://vuzlit.ru/567370/organy_upravleniya_obrazovaniem_anglii (in Russ.)

8. *The role of the Local Education Authority in school education*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20041013142537/http://www.dfes.gov.uk/learole/policypaper> (in Engl.)
9. *Local education authority*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Local_education_authority (in Engl.)
10. *Education in the United Kingdom: Key Facts*. Retrieved from <https://revisesociology.com/2017/07/05/education-united-kingdom-facts/> (in Engl.)
11. *Ofsted annual report and accounts: 2013/14 onwards*". *Ofsted*. 9 June 2015. Archived from the original on 6 October 2014. Retrieved 4 March 2016. (in Engl.)
12. *Ofsted*. Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk/> (in Engl.)
13. *Ofsted Strategy 2017-2022*. Manchester, 2017. (in Engl.)
14. *Higher education system in the UK*. Retrieved from http://window.edu.ru/resource/700/58700/files/System_of_higher_education_in_Great_Britains.pdf (in Russ.)
15. *Department for Education Consolidated annual report and accounts*. (2017). For the year ended, 31 March. London (in Engl.)
16. Filippov, V. M. (1998). Comparative analysis of management systems in universities, organizations and economics of education. *University management*, 1(4), 24–27 (in Russ.)
17. *Department for Education*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> (in Engl.)

Abstract. *ZOROCHKINA Tetiana Sergiivna. Great Britain pedagogical education management system.*

Introduction. *The article deals with the system of management of pedagogical education of the Great Britain. The central authority is the Department of Education and Science, which performs various functions. The control over the activities of universities is directly carried out by the Royal Inspection. Education in the United Kingdom is controlled by the Office of Education (DfE). A feature of the British model of education management is the large number of specialized agency agencies.*

Purpose. *We find out how in the UK is the management of educational institutions.*

Results. *On the basis of the analysis, the peculiarities of the management of the education system are singled out. In the United Kingdom, the system of education management is implemented on two levels: the central (Department of Education and Science) and local (local education). Education management has a decentralized character. The peculiarity of the management of the education system in Great Britain is that the state directly does not finance universities, and affects them through strict reporting, market orders, through a financial memorandum by introducing into the state of the vice-rector who controls their clearly defined requirements.*

Originality. *When establishing the financing of the university according to the formula there is an innovative approach to the evaluation of the professional activity of professors and pedagogues, because due to the implementation of such an approach of management circles, there is a constant process of self-improvement of the university staff, and their educational activities are constantly ongoing.*

In the UK, the university management system is represented by two divisions: the Legislative (Senate) and Executive (Chancellor, Vice Chancellors, Deans, Academic Council, Student Council). The Council for financing higher education carries out an assessment of the quality of training of specialists; the most important in assessing is to receive accreditation in the areas of training of specialists. British universities have a fairly high degree of autonomy, solving the issue of selection of teaching staff, selection and admission of students; definition of content and methods of training, research programs; distribution of financial resources between study and study programs.

Conclusion. *British universities have a rather high degree of autonomy, lending themselves the choice of teaching staff, selection and admission of students; recognition of content and teaching methods, research programs; distribution of financial resources between study and study programs.*

Key words: *management; system; control; inspection; pedagogical education; the United Kingdom; universities.*

*Одержано редакцією 11.09.2018
Прийнято до публікації 17.09.2018*

УДК 316.663:377-055.2"20"(73)(045)
DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-49-52
ORCID: 0000-0003-1762-5894

КЛОЧКО Лариса Іванівна
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практики англійської мови,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, Україна
e-mail: Eterenko@ukr.net

ГЕНЕЗИС СОЦІАЛЬНОЇ МІСІЇ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У США

***Анотація.** Проаналізовано зміну функцій жіночої освіти починаючи з XIX століття і завершуючи XXI століттям. Систематизовано чинники соціального характеру, що привели до розширення мережі закладів жіночої освіти. Класифіковано причини, що вплинули на заснування перших жіночих світських коледжів. Виокремлено цілі відкриття перших жіночих коледжів. Досліджено соціальну місію католицьких жіночих коледжів. Визначено функції жіночої освіти на початку XXI століття.*

***Ключові слова:** чинник; жіночий коледж; США; функція; католицький коледж; громадянська війна; шкільна освіта; науково-технічна революція; економічний сектор.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття спостерігається посилення ролі жіночої освіти в розвитку сучасного суспільства, що пояснюється загальними процесами прискорення соціально-економічних, науково-технічних і соціокультурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях, а також розумінням того, що освіта жінок є одним із важливих інструментів суспільного розвитку, чинником усунення суперечності між зростаючими вимогами сучасної епохи і сучасною парадигмою освіти. Саме жіноча освіта відкриває шлях до входження жінок у сучасне високотехнологічне суспільство та їхню адаптацію в ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства і збереженні культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави. Жіноча освіта є глибоко традиційною, оскільки бере свої початки у глибині віків, та інноваційною, оскільки базується на методології гендерного, особисто орієнтованого і персоналізованого підходів. Зауважимо, що основними установами, які замовляють проведення наукових досліджень у площині жіночої освіти у США, є Національна федерація бізнесу і професійних жіночих клубів (National Federation of Business and Professional Women's Clubs), Національна асоціація жінок-деканів (National Association of Deans of Women) і Національна католицька організація освіти (National Catholic Education Association). З огляду на вище означене, ми вважаємо, вивчення особливостей становлення вищої жіночої освіти у США є необхідним для України, оскільки наша держава ще стоїть на шляху введення гендерних підходів у вищу освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз сучасних соціологічних і науково-педагогічних джерел засвідчує, що процес становлення й розвитку жіночих освітніх інституцій та їх місце в контексті розвитку шкільництва були в полі зору багатьох дослідників. Вітчизняними науковцями розглядалися особливості становлення середньої жіночої освіти в Україні (Т. В. Сухенко, К. Л. Кобченко, Т. В. Тронько, Л. М. Єршова). Однак відсутні праці, присвячені системному аналізу генезису соціальної місії жіночих коледжів у США.

Мета статті. Вивчення особливостей генезису соціальної місії жіночих коледжів у США.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розглянемо діяльність перших жіночих коледжів, які були засновані в середині XIX століття, з метою розширення можливостей жінок отримувати більш високий рівень освіти, беручи до уваги той факт, що до цього часу жінкам було заборонено вступати у вищі навчальні заклади на рівні з чоловіками. Як зазначає американський дослідник Т. Вуді, ряд чинників соціального характеру, зокрема, недостатня кількість учителів у школах, широке розповсюдження друкованої літератури, привели до необхідності залучення жінок у систему вищої освіти. Учителі дотримувалися думки, що інтелектуальні здібності чоловіків і жінок рівні, тому жінки не мають знаходитись в умовах соціальної депривації, а повинні брати активну участь у житті громадянського суспільства після отримання знань в освітніх інституціях [1].

У контексті нашого дослідження важливим є виокремлення чинників, що привели до виникнення перших жіночих коледжів. Як пише американський дослідник Дж. Ентлер, розширення мережі шкільної освіти привело до того, що все більше жінок прагнули продовжити процес навчання в коледжах. У свою чергу, розгалуження мережі шкільної освіти привело до підвищення попиту на вчителів. У той самий час К. Фернхем наголошує, що жінки були кращими вчителями, ніж чоловіки. Лише незначна кількість чоловіків виявляла потяг до праці у сфері освіти, адже заробітна плата в цьому економічному секторі була найнижчою. По-друге, широке розповсюдження друкованої літератури стало мотивом у жінок до отримання освіти. По-третє, завдяки науково-технічній революції було створено ряд приладів, які дозволяли жінкам зекономити час на виконання господарських справ і, у свою чергу, приділити більше уваги на отримання знань для оволодіння майбутньою професією. До того ж після громадянської війни економічний сектор, до якого були залучені жінки розширився: жінки стали працювати у сільському господарстві, швачками, продавцями галантерейних виробів, прачками і вчителями. Незважаючи на те, що економічний сектор, до якого були залучені жінки розширювався повільно, усе ж потреба в додаткових освітніх послугах зростала постійно [3; 4].

Результати проведеного дослідження свідчать, що засновники жіночих коледжів мали різноманітні цілі їх відкриття. Деякі педагоги прагнули підготувати вчителів, беручи до уваги факт нестачі вчителів у школах у зв'язку з розширенням мережі шкіл. Інші ж педагоги прагнули надати наукову та релігійну освіту і зміцнити здоров'я дівчат. Третя група педагогів прагнула навчити жінок займатися самоосвітою. Зауважимо, що деякі педагоги з чоловічих коледжів були проти відкриття жіночих коледжів. Наприклад, Чарльз Еліот, президент Гарвардського коледжу (Harvard's college), уважав, що інтелектуальні здібності жінок нижчі за інтелектуальні здібності чоловіків, тому жінкам буде важко засвоїти навчальний матеріал у коледжах. Хоча Чарльз Еліот зазначав, що організм жінки побудований не так, як організм чоловіка, тому тривалі інтелектуальні навантаження можуть послабити її здоров'я, через те при навчанні жінок слід застосовувати методи відмінні від навчання чоловіків [1].

Особливістю навчання в католицьких коледжах було те, що метою надання освітніх послуг було не тільки розвиток інтелектуальних здібностей і підготовка до майбутньої професійної діяльності, а й розвиток духовності студенток, що є основою католицької віри. Уперше в 1931 році в мерігровському коледжі (college of Merry Grove) було введено ряд навчальних дисциплін, які в подальшому мали допомогти жінкам стати кваліфікованими церковним діячами, а саме: педагогіка, соціальна робота, основи банківської справи, діловодство, журналістика і музика.

Розглянемо детальніше особливості соціальної місії вищих жіночих освітніх інституцій. У 2000 році Організація сприяння реалізації професійних можливостей жінок у дослідницькій роботі та в освіті (Organization of Professional Opportunities for Women in Research and Education) виділила такі напрями роботи викладачів жіночих

коледжів, що спрямовані на підвищення рівня соціалізації жінок в освіті, на виробництві та в мегасуспільстві: 1) формування в жінок уміння поєднувати роботу з сімейними обов'язками; 2) формування потреби управляти часом, що передбачає вміння поєднувати дослідницьку і викладацьку роботу; 3) підвищення відсотку жінок у викладацькому складі з технічних спеціальностей; 4) підготовка висококваліфікованого працівника з метою підвищення рівня поваги з боку адміністрації до працівників жіночої статі; 5) формування у студенток уміння гармонійно поєднувати дві кар'єри: власну і свого чоловіка; 6) підвищення відсотку грантів, що надаються жінкам на проведення наукових досліджень; 7) підвищення рівня зарплат жінок до рівня зарплати чоловіків; 8) вироблення ефективних засобів і методів щодо боротьби з дискримінацією жінок на робочому місці; 9) формування в жінок почуття незалежності та впевненості; 10) боротьба з застарілими соціальними іміджами гендерних ролей; 11) надання жінкам рівних можливостей із чоловіками на займання посад в освітніх інституціях.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Жіноча освіта відкриває шлях до входження жінок у сучасне високотехнологічне суспільство та їхню адаптацію в ньому, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства і збереження культурної самобутності країни, стає важливим механізмом розвитку конкурентоспроможності держави. Розширення мережі шкільної освіти привело до того, що все більше жінок прагнули продовжити процес навчання в коледжах. У свою чергу, розгалуження мережі шкільної освіти спричинило підвищення попиту на вчителів; широке розповсюдження друкованої літератури стало мотивом у жінок до отримання освіти; завдяки науково-технічній революції було створено ряд приладів, які дозволяли жінкам зекономити час на виконання господарських справ і, у свою чергу, приділити більше уваги на отримання знань для оволодіння майбутньою професією. Засновники жіночих коледжів мали різноманітні цілі їх відкриття: підготовка вчителів, надання наукової та релігійної освіти, формування навичок необхідних для занять самоосвітою. Особливістю навчання в католицьких коледжах було те, що метою надання освітніх послуг було не тільки розвиток інтелектуальних здібностей і підготовка до майбутньої професійної діяльності, а й розвиток духовності студенток, що є основою католицької віри.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Перспективним може бути вивчення особливостей навчально-виховного процесу в католицьких коледжах.

References

1. Woody, T. (1999). *A History of Women's Education in the United States*. New York: The Science Press (in Engl.)
2. Palmieri, P. (2005). *In Adamless Eden: The Community of Faculty women at Wellesley*. New Haven: Yale University Press (in Engl.)
3. Farnham, C. (2005). *The Education of the Southern belle: Higher education and Student Socialization in the antebellum south*. New York: New York University Press (in Engl.)
4. Antler, J. (1992). *Culture, Service and work: Changing Ideals for Higher Education for Women*. Lexington: Heath and Co (in Engl.)
5. Gordon, L. (2000). *From Seminary to University: Gender and Higher Education in the Progressive Era*. New Haven: Yale University Press (in Engl.)
6. Thompson, A. (1993). Progressivism and the Higher Education of Southern Women. *North Carolina Historical Review*, 3, 317 (in Engl.)
7. Pollock, G. (1996). *Theory, Ideology, Politics: Art History and its Myths*. *Art Bulletin*, 78, 16–22. (in Engl.)
8. Pollock, G. (1998). *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the History of Art*. London and New England: Routledge (in Engl.)
9. Sjolander, S. (2005). *Long-Term and Short-Term Interdisciplinary Work: Difficulties, Pitfalls and Built-In Failures*. Sweden: Linkoping University (in Engl.)
10. Widerberg, K. (1996). *Teaching Gender Through Writing Experience Stories Women's Studies*. *International Forum*, 21, 193–198 (in Engl.)

Abstract. *KLOCHKO Larisa Ivanivna. Genesis of social mission of women's colleges in the USA.*

Introduction. *At the beginning of the XXI century women's education plays important role in the development of modern society, which can be explained by intensive processes of social changes, scientific, cultural and social changes at global and local levels; understanding that women's education is an important instrument of social development. Women's education opens the way of women's entrance into modern highly technological society and their adaptation in it, plays the key role in providing intellectual potential of nation and retaining cultural identity of country, is an important factor of state's efficiency. Women's education is traditional, for it was established several centuries ago and it is innovative, for it is based on methodology of gender, personality-oriented and personalized approaches.*

Purpose. *Research of peculiarities of genesis of social mission of women's colleges in the USA is the aim of the article.*

Results. *In the middle of the XIX century such social factors as shortage of teachers, expansion of printed literature led to development of women's education. Teachers thought that intellectual skills of women and men are equal, for this reason women should not be in conditions of social deprivation, and should take an active part in life of civil society after acquiring knowledge at educational institutions. Expansion of school education influenced women's desire to get higher education. On the other hand expansion of school education influenced necessity in increased number of teachers. Women were better teachers than men, for men didn't want to work at school, for salary at this economic sector was very low. Due to scientific revolution many scientific appliances were created which helped women to economize time and pay more attention for acquisition of knowledge for future profession. After civil war economic sector at which women worked expanded, which influenced development of women's education?*

Founders of women's colleges had different aims. Some of them wanted to train teachers taking into account the fact of shortage of teachers at schools. Others wanted to give scientific and religious education and increase the level of health. Some teachers wanted to teach women to get self-education. Some teachers from male colleges were against establishing female colleges, for they thought that intellectual skills of women were lower than that of men and it would be difficult for women to study at college. They also thought that women's organism was different from man's one and intellectual challenge could lower the level of health, for this reason different methods of teaching should be applied in women's education.

Originality. *Social mission of women's colleges at the beginning of the XXI century is aimed at development skills of combining work and duties about the house; development skills of time management which presupposes combination of teaching and research work; increase of percentage of women among teachers of technical specialties; training of highly-qualified specialist; development of skills to combine personal career with husband's one; increase percentage of grants, which are assigned to women for scientific work; increase the level of female salary to the level of male salary; development of methods against women discrimination at work place; development in women independence and assurance; fight against gender stereotypes; supplying women with equal opportunities with men at working at educational establishments.*

Conclusion. *Conducted research gives us possibility to make the following conclusion: female education opens the way for women into modern highly technological society and their adaptation in it; plays key role in providing intellectual potential of country and retaining cultural identity of country. Expansion of school education aspired many women to get further education. Founders of women colleges had different aims of their establishment: training of teachers, providing scientific and religious education, developing skills of getting self-education.*

Key words: *factor; women's college; USA; function; catholic college; civil war; school education; scientific revolution; economic sector.*

*Одержано редакцією 11.09.2018
Прийнято до публікації 17.09.2018*

УДК 373.54:378.4

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-53-59

ORCID: 0000-0002-5615-598X

ЛЮБЧЕНКО Костянтин Миколайович,
старший викладач кафедри інтелектуальних
систем прийняття рішень,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна
e-mail: lkn@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ MASTER OF LOGIC ДЛЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧІ ФОРМУВАННЯ СКЛАДУ ЕКСПЕДИЦІЇ

***Анотація.** Розглянуто методичні основи навчання різним способам розв'язування задачі формування складу експедиції (і подібних задач) учнями та студентами, що навчаються за освітніми програмами, які передбачають підготовку фахівців у галузі інформаційних технологій. Описано застосування авторської інструментально-контролюючої програми Master of Logic для розв'язування зазначеної задачі.*

***Ключові слова:** методика навчання; середня освіта; профільне навчання; комп'ютерна спеціальність; математична логіка; Master of Logic.*

Постановка проблеми. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти одним з завдань освітньої галузі «Математика» є розвиток логічного, критичного і творчого мислення учнів, здатності чітко та аргументовано формулювати і висловлювати свої судження, а освітньої галузі «Технології» – ознайомлення учнів з інформаційним моделюванням, розвиток алгоритмічного мислення як засобу планування, організації діяльності [1]. Відповідно до цього доцільним є розгляд зі старшокласниками, які обрали зазначені напрями навчання, основ математичної логіки, наприклад, на факультативних заняттях з інформатики. У [2] було описано задачу складання розкладу й її розв'язування з використанням авторської інструментально-контролюючої програми Master of Logic [3]. У даній статті розглянуто іншу практичну задачу – формування складу експедиції – та її розв'язування різними способами, а також застосування для цього зазначеної комп'ютерної програми.

При подальшому більш ґрунтовному вивченні зазначених питань студентами, що навчаються за освітніми програмами, які передбачають підготовку фахівців у галузі інформаційних технологій, будуть реалізовані, передусім, такі принципи навчання: систематичності та послідовності, доступності, наочності, науковості.

Аналіз актуальних досліджень. Процес аналізу наукової та навчально-методичної літератури показав, що проблематикою математичної логіки та її застосування при розв'язуванні практичних задач займалась досить велика кількість людей, зокрема, Белоусов А. І., Ткачев С. Б. [4], Ігошин В. І. [5], Михайленко В. М., Федоренко Н. Д., Демченко В. В. [6], Нікольський Ю. В., Пасічник В. В., Щербина Ю. М. [7], Новіков Ф. О. [8], Прийма С. М. [9] та ін.

Але більшість авторів або зосереджуються лише на теоретичному матеріалі і розв'язуванні формальних задач, або не розглядають різні можливі способи вирішення практичних задач. Також при цьому зазвичай доцільно використовувати відповідне програмне забезпечення.

Метою статті є розгляд різних способів вирішення задачі формування експедиції (і подібних задач), який заснований на використанні апарату математичної логіки, зокрема алгебри висловлень і булевих функцій, та інструментально-контролюючої програми Master of Logic.

Виклад основного матеріалу.

Для успішного розв'язання даної задачі необхідні знання фактичного матеріалу, який стосується означень логічних операцій та їх основних властивостей, формули алгебри висловлень, правил побудови досконалих нормальних форм, булевих рівнянь та систем булевих рівнянь (див., наприклад, [10], [11]).

Сформулюємо задачу.

Для полярної експедиції з восьми претендентів А, В, С, D, E, F, G і Н треба відібрати шість фахівців: біолога, гідролога, синоптика, радиста, механіка і лікаря. Обов'язки біолога можуть виконувати E і G, гідролога – В і F, синоптика – F і G, радиста – С і D, механіка – С і Н, лікаря – А і D. Хоча деякі претенденти володіють двома спеціальностями, в експедиції кожен зможе працювати тільки за однією спеціальністю. Кого і ким слід взяти в експедицію, якщо F не може їхати без В, D – без Н і без С, С не може їхати одночасно з G, а А не може їхати разом з В?

Розглянемо спосіб розв'язування цієї задачі, в основі якого є побудова досконалої диз'юнктивної нормальної форми (ДДНФ).

Спочатку формалізуємо задачу. Відповідно до умови побудуємо логічні формули:

- оскільки обов'язки біолога можуть виконувати E і G, то отримаємо $E \vee G$;
- оскільки обов'язки гідролога можуть виконувати В і F, то отримаємо $B \vee F$;
- оскільки обов'язки синоптика можуть виконувати F і G, то отримаємо $F \vee G$;
- оскільки обов'язки радиста можуть виконувати С і D, то отримаємо $C \vee D$;
- оскільки обов'язки механіка можуть виконувати С і Н, то отримаємо $C \vee H$;
- оскільки обов'язки лікаря можуть виконувати А і D, то отримаємо $A \vee D$;
- оскільки F не може їхати без В, то отримаємо $F \rightarrow B$;
- оскільки D не може їхати без Н і без С, то отримаємо $D \rightarrow H \wedge C$;
- оскільки С не може їхати одночасно з G, то отримаємо $C \rightarrow \bar{G}$;
- оскільки А не може їхати разом з В, то отримаємо $A \rightarrow \bar{B}$.

Об'єднаємо ці формули кон'юнкцією і побудуємо для неї ДДНФ:

$$\begin{aligned} & (E \vee G) \wedge (B \vee F) \wedge (F \vee G) \wedge (C \vee D) \wedge (C \vee H) \wedge (A \vee D) \wedge \\ & \wedge (F \rightarrow B) \wedge (D \rightarrow H \wedge C) \wedge (C \rightarrow \bar{G}) \wedge (A \rightarrow \bar{B}) \equiv \\ & \equiv (E \vee G) \wedge (B \vee F) \wedge (F \vee G) \wedge (C \vee D) \wedge (C \vee H) \wedge (A \vee D) \wedge \\ & \wedge (\bar{F} \vee B) \wedge (\bar{D} \vee H \wedge C) \wedge (\bar{C} \vee \bar{G}) \wedge (\bar{A} \vee \bar{B}) \equiv \\ & \equiv (E \vee G) \wedge (B \vee F) \wedge (F \vee G) \wedge (C \vee D) \wedge (C \vee H) \wedge (A \vee D) \wedge \\ & \wedge (\bar{F} \vee B) \wedge (\bar{D} \vee H) \wedge (\bar{D} \vee C) \wedge (\bar{C} \vee \bar{G}) \wedge (\bar{A} \vee \bar{B}). \end{aligned}$$

Враховуючи, що операція «кон'юнкція» є комутативною, застосуємо до виділених вище пар підформул закон склеювання:

$$(E \vee G) \wedge B \wedge (F \vee G) \wedge C \wedge (A \vee D) \wedge (\bar{D} \vee H) \wedge (\bar{C} \vee \bar{G}) \wedge (\bar{A} \vee \bar{B}).$$

Тепер декілька раз застосуємо дистрибутивний закон кон'юнкції відносно диз'юнкції (на кожному кроці перетворень відповідні підформули однаково виділені):

$$\begin{aligned} & (E \vee G) \wedge B \wedge (F \vee G) \wedge C \wedge (A \vee D) \wedge (\bar{D} \vee H) \wedge \bar{G} \wedge \bar{A} \equiv \\ & E \wedge B \wedge (F \vee G) \wedge C \wedge D \wedge (\bar{D} \vee H) \wedge \bar{G} \wedge \bar{A} \equiv \\ & E \wedge B \wedge F \wedge C \wedge D \wedge H \wedge \bar{G} \wedge \bar{A} - \text{ДДНФ}. \end{aligned}$$

Отже, в експедиції повинні брати участь лише претенденти E, B, F, C, D і H.

Визначимо, які обов'язки кожен з них буде виконувати.

Оскільки G не їде, то біологом в експедиції буде E, а синоптиком – F.

Оскільки A не їде, то лікарем буде D. Тоді радистом повинен бути C. Звідси випливає, що механік – H.

Оскільки обов'язки гідролога можуть виконувати B і F, а F вже обрано синоптиком, то гідрологом поїде B.

Інший спосіб розв'язування задачі оснований на побудові системи булевих рівнянь. Спираючись на те, що всі умови задачі повинні бути виконані, отримаємо наступну систему:

$$\begin{cases} E \vee G = 1 \\ B \vee F = 1 \\ F \vee G = 1 \\ C \vee D = 1 \\ C \vee H = 1 \\ A \vee D = 1 \\ F \rightarrow B = 1 \\ D \rightarrow H \wedge C = 1 \\ C \rightarrow \bar{G} = 1 \\ A \rightarrow \bar{B} = 1 \end{cases}$$

Розв'язувати дану систему вручну досить довго, і якщо не стоїть задача тренування пошуку розв'язків системи, то для цього доцільно використовувати відповідне програмне забезпечення, наприклад, інструментально-контролюючу програму Master of Logic.

Застосуємо її для обох розглянутих вище способів розв'язування задачі.

1 спосіб.

Виберемо в пункті меню «Побудова» підпункт «ДДНФ\за формулою» (також можна натиснути кнопку або комбінацію клавіш Ctrl+D). У вікні, що з'явилося (рис. 1), введемо формулу;

– натиснемо кнопку Ok (або клавішу Enter).

Результат виконання цих дій відображений на рис. 1.

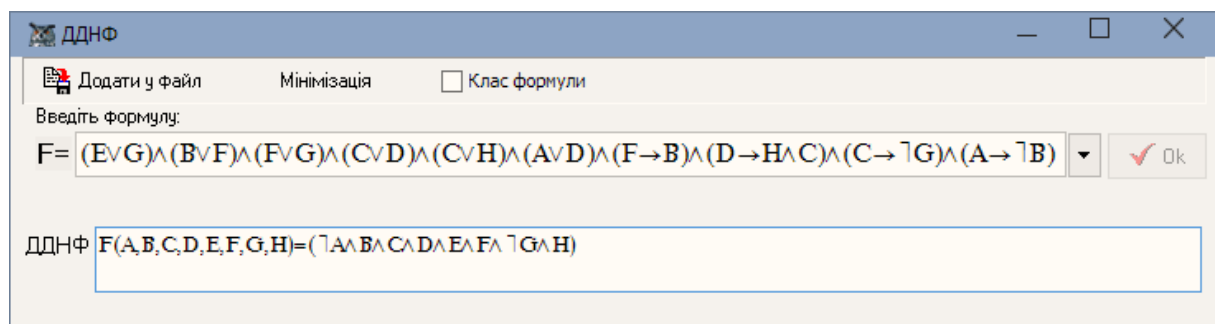


Рисунок 1 – Побудова ДДНФ за формулою

2 спосіб.

Виберемо в пункті меню «Система» підпункт «Рівнянь» (також можна натиснути кнопку або комбінацію клавіш Alt+S). У вікні, що з'явилося (рис. 2), введемо рівняння системи, яку складено вище;

– натиснемо кнопку Ok (або клавішу Enter).

Результат виконання цих дій відображений на рис. 2.

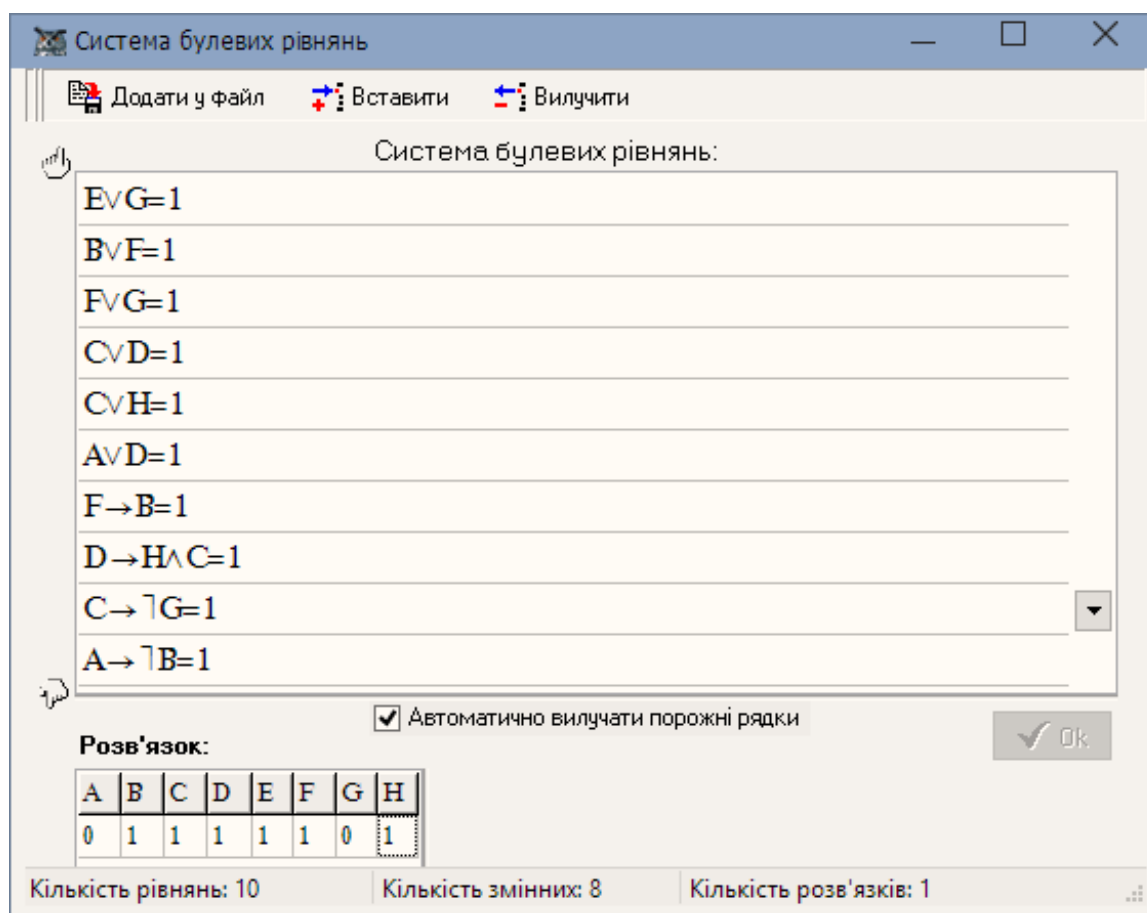


Рисунок 2 – Розв'язування системи булевих рівнянь

Отже, при складанні і розв'язуванні системи булевих рівнянь отримано той же результат, що і при першому способі: значення для претендентів А і G дорівнюють 0, тобто вони не беруть участь в експедиції. А ким буде кожен з інших учасників можна визначити як було описано у першому способі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Практика застосування розглянутого підходу до розв'язування задачі формування складу експедиції (та подібних задач) дозволяє сформулювати наступні висновки:

- використання засобів математичної логіки при розв'язуванні змістовних задач підсилює практичну складову навчального процесу та, як наслідок, сприяє більш якісному засвоєнню учнями (студентами) теоретичного матеріалу і розвитку в них абстрактно-логічного мислення;

- використання при навчанні комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, зокрема програми Master of Logic, дозволяє зосередити увагу учнів (студентів) на аналізі і правильній формалізації задачі в той час, як комп'ютер реалізує запрограмовані механізми пошуку розв'язку.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
2. Любченко К. М. Використання програми Master of Logic для розв'язування задачі складання розкладу / К. М. Любченко // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Випуск IV. – Кривий Ріг: Видавничий відділ КМІ, 2013. – С. 177-182.
3. Master of Logic [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lkn.univer.cherkassy.ua/>
4. Белоусов А. И., Ткачев С. Б. Дискретная математика: Учеб. для вузов / Под ред. В.С. Зарубина, А.П. Крищенко. – 3-е изд., стереотип. - М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 744 с.

5. Игошин В. И. Математическая логика и теория алгоритмов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Игошин. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 448 с.
6. Михайленко В. М., Федоренко Н.Д., Демченко В.В. Дискретна математика // Підручник / МОН України. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2003 – 319 с.
7. Нікольський Ю. В., Пасічник В. В., Щербина Ю. М. Дискретна математика. – К.: Видавнича група ВНУ, 2007. – 368 с.
8. Новиков Ф. А. Дискретная математика для программистов: Учебник для вузов. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
9. Прийма С. М. Математична логіка і теорія алгоритмів: Навчальний посібник – Мелітополь: ТОВ „Видавничий будинок ММД”, 2008. – 134 с.
10. Любченко К. М., Триус Ю. В. Элементы математической логики с компьютерной поддержкой / Посібник для вчителів: Черкаси: Видавничий відділ ЧНУ, 2004. – 88 с.
11. Рамський Ю. С. Логічні основи інформатики: Навч. посіб. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 286 с.

References

1. *State standard of basic and complete general secondary education*. Retrieved from <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (in Ukr.)
2. Lyubchenko K. M. (2013). *Use the Master of Logic program to solve the scheduling task. Theory and method of e-learning: a collection of scientific works*, IV, 177-182 (in Ukr.)
3. Master of Logic. Available: <http://lkn.univer.cherkassy.ua/>
4. Belousov, A.I., Tkachov, S.B, *Discrete Mathematics* : Textbook for Higher Schools, Bauman MSTU Publ.House, Moscow, 2004, 744 (in Russ.)
5. Igoshyn, V.I, *Mathematical Logics and Algorithm Theory* : Textbook for Higher School Students, "Academy" Publishing Centre, Moscow, 2008, 448 (in Russ.)
6. Mikhaileenko, V.M., Fedorenko, N.D., Demchenko, V.V, *Discrete Mathematics* // Textbook, European University Publishing House, Kyiv, 2003, 319 (in Ukr.)
7. Nikolsky, Y.V., Pasichnyk, V.V., Shcherbyna, Y.M, *Discrete Mathematics*, BHV Publishing Group, Kyiv, 2007, 368 (in Ukr.)
8. Novikov, F.A, *Discrete Mathematics for Programmers* : Textbook for Higher Schools, Piter, St. Petersburg, 2009, 384 (in Russ.)
9. Pryima, S.M, *Mathematical Logics and Algorithm Theory* : Textbook, "MMD Publishing House", Melitopol, 2008, 134 (in Ukr.)
10. Lyubchenko, K.M., Tryus, Y.B, *Element of Mathematical Logics with Computer Support* / Textbook for teachers, Publishing Department of CHU, Cherkasy, 2004, 88 (in Ukr.)
11. Ramsky, Y.S, *Logic Basis of Computer Science* : Textbook, National M.P. Drahomanov Pedagogical University, Kyiv, 2003, 286 (in Ukr.)

Abstract. *LYUBCHENKO Kostiantyn Mykolaiovych. Use of the program Master of Logic for solving the problem of formation of expedition composition.*

Introduction. *In the state standard of basic and complete general secondary education, one of the tasks of the educational branch "Mathematics" is the development of the logical, critical and creative thinking of students, the ability to clearly and reasonably formulate and express their judgments, and the educational branch of "Technology" - to familiarize students with information modeling, the development of algorithmic thinking as a means of planning, organization of activities [1]. Accordingly, it is expedient to consider with high school students who have chosen the indicated directions of study, the bases of mathematical logic, for example, on elective classes in computer science. In [2] the problem of scheduling and solving it using the author's instrumental control program Master of Logic [3] was described. In this article another practical problem - the formation of the expedition - and its solution in various ways, as well as the application for this specified computer program is considered.*

With further thorough study of these issues, students studying in educational programs that involve the training of specialists in the field of information technology, will first of all implement the following principles of teaching: systematic and consistent, accessibility, visibility, and scientific.

Purpose. *Considering various ways of solving the problem of forming an expedition (and similar problems), which is based on the use of the apparatus of mathematical logic, in particular algebra of expressions and Boolean functions, and the instrumental control program Master of Logic.*

Results. *The methodical bases of teaching for the various methods of solving the problem of forming the expedition members by students and students of computer specialties are offered. The considered approach includes the following main content components:*

- *theoretical bases and various ways of solving this problem;*
- *application of the author's software product Master of Logic to solve the problem in order to better assimilate the material.*

Conclusion. *The practice of applying the considered approach to solving the problem of forming an expedition (and similar tasks) allows us to formulate the following conclusions:*

- *the use of the means of mathematical logic in solving meaningful tasks enhances the practical component of the learning process and, as a consequence, promotes a more qualitative assimilation of theoretical material by students (students) and the development of abstract-logical thinking in them;*
- *the use of computer technology and software training, in particular the Master of Logic program, allows students (students) to focus on analyzing and correctly formalizing a task while the computer implements pre-programmed search engine solutions.*

Key words: *teaching methodology; secondary education; profile education; computer specialty; mathematical logics; Master of Logic.*

*Одержано редакцією 09.10.2018
Прийнято до публікації 15.10.2018*

УДК 374.7(4)(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-59-64

ORCID: 0000-0001-8641-6602

МАКХЫНІА Nataliya Volodymyrivna,
PhD in Pedagogics, associate professor
at foreign languages department,
Cherkasy State Technological University, Ukraine
e-mail: natalymakhynia@gmail.com

DESIGNING AND MANAGING A PATTERN OF ADULT LEARNING EXPERIENCE

***Анотація.** Визначено основні принципи організації освітнього простору в освіті дорослих. Окреслено відмінності між плануванням навчальних практик для дітей і підлітків, для дорослих учнів. З'ясовано, що основними засадами для формування і управління освітнім простором в освіті дорослих є: формування навчального клімату взаємоповаги, довіри і підтримки; створення механізмів взаємного планування; діагностика потреб дорослих, які беруть участь в освітньому процесі; перетворення потреби в мету; формування типу освітньої діяльності й управління ним; оцінювання рівня досягнення поставленої навчальної мети.*

***Ключові слова:** освіта дорослих; андрагог; організація освітнього простору; принципи організації; навчальний клімат; тип освітньої діяльності; оцінювання; мета навчання.*

Introduction. The rapid development of technology, increased competition and consumer demand lead to the need for lifelong learning, «... from early childhood to old age – and in different contexts: formal (at educational institutions), informally at work place informally in social life» [6].

Accents in education have largely shifted over the recent years. The system crisis arising from new challenges of our society encourages us to review and rethink both – goals of acquiring knowledge and educational time measurement.

Quick and unstoppable development of new technologies requires constant mobilization of forces and opportunities for learning and acquiring more and more skills. Knowledge is currently the center of activity and development of individuals and society in general. It is personal capital, special means to achieve success in life. Constant, continuous education promotes a deeper understanding of events and processes that prevent unemployment, humiliation and discrimination.

Acquiring new knowledge is necessary for both professional work and leisure, since requirements to qualification are increasing, and therefore the value of knowledge in the process of personal self-realization increases, too. Due to the rapid aging of knowledge, people get into the situation when education received before is insufficient to fully participate in the social, industrial and individual processes. The issue of finding a solution in the situation becomes urgent.

Adult education is an integral part of lifelong learning. The rich history of adult education in Europe varies greatly by region and carries powerful elements of Enlightenment equity and access thinking. Recognition of adult learning has been grown since the nineties. It is vitally important to the European Social Model and to the standing of a strong Europe in globally competitive world [8].

Adult education is the type of education that is free from rigidity (systems that are very strict or difficult to change) with regards to curriculum, learning materials, methodology, venue, duration or the length an individual takes to complete a particular instructional session [10]. Adult learn in a variety of ways. Therefore, it stands to reason that there are a variety of educational delivery formats and teaching methods that should be employed to facilitate the learning process of adults.

The selection of teaching methods from one or a combination of the categories is dependent upon the intended outcome and the maturity (readiness level) of the learners, from a knowledge and skill perspective.

The purpose of the paper presented is to design the main principles of designing and managing a pattern of adult learning experience.

Presentation of key material. The concept of adult education is interpreted as a continuous process of education throughout life based on the need to acquire new knowledge and skills. Since learning is a social process, a person is trained for three main reasons:

- For self-improvement;
- For the sake of competitiveness in the labor market (employment, better salaries, career opportunities, employer requirements, acquiring new skills);
- For the more successful social life (compassion, tolerance, decision making, protection of nature – those issues require collective solutions and people want to be involved, to express their own opinion).

Adult education provides lifelong learning, improves skills in accordance with the requirements of the labor market and people's own needs. It combines formal and informal educations, develops both new and innate abilities.

The following benefits of adult education are distinguished: flexibility; diversity; availability in time and place of study [2].

It provides a continuous process of improving both the individual and society, ensures the requests of economic development of the state and civil society development.

There always exists a thorough dispute between two concepts – those of pedagogical and andragogical approach in teaching. When planning an educational activity, a pedagogue thinks in terms of drafting a content plan, and he has to answer only four questions to come up with a plan:

- What content needs to be covered? (the assumption being that they will only learn what he transmits, and therefore he has to cover it all in the classroom). So he draws up a long list of content terms;
- How can this content be organized into manageable units? (1-hour, 3-hour, etc. units). So he arranges the units in a sequence according to chronology (history, literature, political science) or from simple to complex (science, math);
- What would be the most effective methods? Choice will probably be lecture and assign reading; if unit 2 involves skill performance, the method of choice will probably be demonstration by him and drill, drilling by them [9].

By answering these four questions, a pedagogue ends up with a content-transmission plan.

The andragogue, on the other hand, when he undertakes to plan an education activity, sees his task as being two-fold: first, and primarily, to design and manage a process for facilitating the acquisition of content by the learners; and only secondly, to serve as a content resource (he perceives that there are many content resources in addition to his own – peers, supervisors, specialists and a variety of materials in the learner's environment, and that an important part of her responsibility is to keep up to date as to what these resources are and to link learners with them).

The andragogue has to answer very different kinds of questions to come up with a process design. (Notice that it is not a matter of the pedagogue's being concerned with content and the andragog's not being concerned with it; rather, the pedagogue is concerned with transmitting the content and the andragogue is concerned with facilitating the acquisition of the content by the learners.)

The questions raised by the andragogy have to do with implementing the following elements of an andragogical process design [1]:

1. Climate setting. A prerequisite for effective learning to take place is the establishment of a climate that is conducive to learning. Two broad aspect of climate must be considered: institutional climate and the climate of training situation.

Among the questions that might be raised of a regarding institutional climate are:

- Do the policy statements of the institution convey a deep commitment to the value of human resources development in the accomplishment of the mission of the institution?
- Does the budget of the institution provide adequate resources for the support of significant human resources development (HRD) efforts?
- Is the HRD staff involved in the decision-making process as regards personnel policies and programs?
- Are adequate physical facilities for HRD activities provided?
- Does the reward system of the institution give credit for the achievement of personal growth on the part of individuals and their supervisor?

As regards setting a climate in a training situation, these are the conditions that are thought to characterize the climate that is conducive to learning, and the questions that might be asked in creating a process design to achieve those conditions.

A climate of mutual respect. People are more open to learning if they feel respected. If they feel that they are talked down to be embarrassed or otherwise denigrated, their energy is diverted from learning to dealing with these feelings.

There exist several things to try to bring the climate of mutual respect into being: First, provide name tents – 5 by 8 cards with their names printed on them with bold felt pens-so that they can start calling each other by name. Then, put learners into small groups of five or six persons (preferably sitting around tables) and ask them to share their «what's» (their work roles); their «who's» (one thing about themselves that will enable others to see them as unique human beings); any special knowledge, skill, or other resources.

They would be willing to share with others; and any questions, problems or concerns they are hoping will be dealt with in this program. It is also possible to ask one person in each group to volunteer to give a high-point summary of this information about each group. This hour is the most important hour in the whole training event, since it starts the process of creating a climate that is conducive to learning.

A climate of collaboration rather than competitiveness. The above sharing exercise causes the participants to start seen themselves as mutual helpers rather than rivals. For many kinds of learning, the richest resources are within their peers, hence the importance of making these resources is available.

A climate of supportiveness rather than judgments. It is possible for an andragogue to set this climate by being supportive in their own behavior but the opening exercise also tends to establish peer-support relationships.

A climate of mutual trust. In order to reduce the instinctive mistrust with which people typically react to authority figures, in presenting an andragogue had better try to emphasize who he is as a human being rather than as an expert, and he urges them to call him by his first name.

A climate of fun. Learning should be one of the most joyful things we do and so, being involved in teaching adults, try to do everything possible to make the experience enjoyable. It is also helpful to make a lot of use of spontaneous humor.

A human climate. Learning is a human activity; training is for dogs and horses. So try to establish a climate in which people feel that they are being treated as human beings not objects, try to care for their human needs. Comfortable chairs, frequent breaks. adequate ventilation and lighting, availability of coffee or cold drinks, and the like.

The first questions an andragogue asks in constructing a process design, therefore, is «what procedures should I use with this particular group to bring these climate conditions into being?»

2. Creating a mechanism for mutual planning. A basic law of human nature is at work here because people tend to feel committed to a decision or activity to the extent that they have participated in making the decision or planning the activity. The reverse is even

more true. People tend to feel uncommitted to the extent they feel that the decision or activity is being imposed on them without their having a chance to influence it.

In planning a total program for all the course workshops, seminars of an institution, the usual mechanism is a planning committee, councilor task force. To be effective, it is critical that it be representative of all the constituencies the program is designed to serve. For a particular program, such as a course or workshop, it is also possible to use teams of participants, with each team having responsibility for planning one unit of the program.

The fullest participation in planning is achieved, however, through the use of learning contracts, in which case the learners develop their own learning plans.

The second question the andragogue answer in developing a process model therefore, is «what procedures will be used to involve the learners in planning?»

3. Diagnosing the participant's learning needs. The HRD literature is rich in techniques. Trainers can use organizations and communities for assessing training needs as perceived by individuals. These needs are the appropriate source of goals for a total program. But in a particular training event involving particular individuals, a learning need is not a need unless so perceived by the learner. One of the highest arts in training is creating the conditions and providing the tools that will enable learners to become aware of their training needs and therefore translate them into learning needs'. A new body of technology being developed for facilitating this process, with emphasis on such self-diagnostic as simulation exercise, assessment centers, competency-based rating scales, and videotape feedback.

So the third set of questions the andragogue asks in constructing a process design is «What procedures will be used in helping the participants diagnose their own learning needs?»

4. Translating learning needs into objectives. Having diagnosed their learning needs participants now face the task of translating them into learning objectives – positive statements of directions of growth. Some kinds of learning (such as machine operation) lend themselves to objectives stated as terminal behaviors that can be observed and measured. Others (such as decision-making ability) are so complex that they are better stated in terms of direction of improvement.

So the fourth question the androgogue asks is «What procedures can I use for helping participants translate their learning needs into learning objectives?»

5. Designing and managing the pattern of learning experience. Having formulated the learning objectives, the next task of the trainer and the participants is to design a plan for achieving them. This plan will include identifying the resources most relevant to each objective and the most effective strategies for utilizing these resources. Such plan is likely to include a mix of total group experiences including input by the trainer, subgroup (learning-teaching team) experience, and individual learning projects. A key criterion for assessing the excellence of such a design is, how deeply involved is the participants in the mutual process of designing and managing a pattern of learning experiences?

So the fifth question the androgogue asks is «What procedures can I use for involving the learners with me in designing and managing a pattern of learning experiences?»

6. Evaluating the extent to which the objectives have been achieved. In many situations, institutional policies require some sort of «objective» (quantitative) measure of learning outcomes. But the recent trend in evaluation research has been to place increasing emphasis on «subjective» (qualitative) evaluation – finding out what is really happening inside the participants and how differently they are performing in life. In any case, the andragogical model requires that the learners get actively involved in process of evaluating their learning outcomes.

The sixth question, therefore, that the andragogue asks is «What procedures can I use to involve the learners responsibly in evaluating the accomplishment of the learning objectives?»

By answering these six sets of questions the learning facilitator emerges with process design – a set of procedures for facilitating the acquisition of content by learners [4].

In the last decades, our society accumulated more research based knowledge about adults as learners than was known in all of previous history. In the past decade, the body of knowledge had at least doubled.

Conclusion. Teaching adult learners can be very rewarding, but very challenging as well. Teachers should remember they are dealing with individuals who have their own lives outside of school, some with very busy schedules. But adult learners are also better equipped for dialogue and exchange. They come to class with a set of tools and information that can be of great use to educators.

When we teach adults, we're dealing with individuals who usually have a set of study skills, acquired in their previous schooling. They know perfectly well what it's like to attend classes, and the greater their commitment to their learning, the more organized they are, and the more skills they are willing to deploy.

References

1. *Adult Education Trends and issues in Europe: Documentation of activities.* (2006). Restricted tender № EAC/43/05 as completed by 11th of August (in Engl.)
2. Daines, J. (2009). *Adult Learning. Adult Teaching.* 3rd Edition. – Welsh Academic Press, Cardiff, 136 p. (in Engl.)
3. Eurostat. *The Life of women and men in Europe, A statistical portrait*, 197 pages, ISBN 92-894-3569-2, EUR 30 (in Engl.)
4. Fordham, P. (2007). *Constructing a curriculum for adult education training.* Reproduced from 1989 Conference Proceedings, pp. 272-278, SCUTREA, 242 p. (in Engl.)
5. Kroll, Barbara. (2006). *Techniques for shaping writing course curricula: Strategies in designing assignments.* In E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, eds., *Current trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, 423–445 (in Engl.)
6. *Lifelong learning in the new economy* (Series «Actual issues of education») Alex, Moscow, 2006, 264 (in Engl.)
7. Merriam, S. *Perspectives on adult learning: framing our research.* Retrieved from: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99caffarella.htm> (in Engl.)
8. Mohanty, S. (2012). *Adult and Non-Formal Education.* Second Edition, Deep & Deep Publications Pvt. Ltd (in Engl.)
9. Nyerere, J. (2009). *Adult education and development.* In: Hall, B. L. and Kidd, J. R. (eds). – *Adult Learning: a Design for Action.* – Oxford, Pergamon Press, p. 29 (in Engl.)
10. Tuijnman, A. C. (2013). *International Encyclopedia of Adult Education and Training.* Oxford: Pergamon Press, 156 p. (in Engl.)
11. How teachers change: A study of professional development in adult education : *Report 25a* / C. Smith, J. Hofer, M. Gillespie, M. Solomon, K. Rowe. (2013). Cambridge, MA : National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (in Engl.)

Abstract. *MAKHYNIA Nataliya Volodymyrivna. Designing and managing a pattern of learning experience.*

Introduction. *Adult education is the type of education that is free from rigidity (systems that are very strict or difficult to change) with regards to curriculum, learning materials, methodology, venue, duration or the length an individual takes to complete a particular instructional session. Adults learn in a variety of ways. Therefore, it stands to reason that there are a variety of educational delivery formats and teaching methods that should be employed to facilitate the learning process of adults.*

The selection of teaching methods from one or a combination of the categories is dependent upon the intended outcome and the maturity (readiness level) of the learners, from a knowledge and skill perspective.

Purpose. *The article is aimed to dwell upon designing the main principles of designing and managing a pattern of adult learning experience.*

Results. *The concept of adult education is interpreted as a continuous process of education throughout life based on the need to acquire new knowledge and skills. Since learning is a social process, a person is trained for three main reasons: for self-improvement; for the sake of competitiveness in the labor market (employment, better salaries, career opportunities, employer requirements, acquiring new skills); for the more successful social life (compassion, tolerance,*

decision making, protection of nature – those issues require collective solutions and people want to be involved, to express their own opinion).

There always exists a thorough dispute between two concepts – those of pedagogical and andragogical approach in teaching.

The andragogue sees his task as being two-fold: first, to design and manage a process for facilitating the acquisition of content by the learners; and secondly, to serve as a content resource (he perceives that there are many content resources in addition to his own – peers, supervisors, specialists and a variety of materials in the learner's environment, and that an important part of her responsibility is to keep up to date as to what these resources are and to link learners with them.)

The andragogue has to answer very different kinds of questions to come up with a process design. It is not a matter of the pedagogue's being concerned with content and the andragogue's not being concerned with it; rather, the pedagogue is concerned with transmitting the content and the andragogue is concerned with facilitating the acquisition of the content by the learners.

The questions raised by the andragogy have to do with implementing the following elements of an andragogical process design: 1) Climate setting. A prerequisite for effective learning to take place is the establishment of a climate that is conducive to learning. Two broad aspect of climate must be considered: institutional climate and the climate of training situation. People are more open to learning if they feel respected. If they feel that they are talked down to be embarrassed or otherwise denigrated, their energy is diverted from learning to dealing with these feelings. 2) Creating a mechanism for mutual planning. A basic law of human nature is at work here because people tend to feel committed to a decision or activity to the extent that they have participated in making the decision or planning the activity. 3) Diagnosing the participant's learning needs. Trainers can use organizations and communities for assessing training needs as perceived by individuals. These needs are the appropriate source of goals for a total program. But in a particular training event involving particular individuals, a learning need is not a need unless so perceived by the learner. 4) Translating learning needs into objectives. Having diagnosed their learning needs participants now face the task of translating them into learning objectives – positive statements of directions of growth. 5) Designing and managing the pattern of learning experience. Having formulated the learning objectives, the next task of the trainer and the participants is to design a plan for achieving them. This plan will include identifying the resources most relevant to each objective and the most effective strategies for utilizing these resources. 6) Evaluating the extent to which the objectives have been achieved. In many situations, institutional policies require some sort of «objective» (quantitative) measure of learning outcomes. The recent trend in evaluation research has been to place increasing emphasis on «subjective» (qualitative) evaluation – finding out what is really happening inside the participants and how differently they are performing in life. In any case, the andragogical model requires that the learners get actively involved in process of evaluating their learning outcomes.

Conclusion. *Teaching adult learners can be very challenging. Andragogues are dealing with individuals who usually have a set of study skills, acquired in their previous schooling. They know perfectly well what it's like to attend classes, and the greater their commitment to their learning, the more organized they are, and the more skills they are willing to deploy. Taking adults into the process of planning activities and assessing them is vital for successful adult education models.*

Key words: *adult education; andragogue; organization of educational environment; organization principles; educational climate; type of educational activity; evaluation; purpose of training.*

*Одержано редакцією 23.09.2018
Прийнято до публікації 01.10.2018*

УДК 81'243:378.147(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-65-69

ORCID: 0000-0001-7946-8463

НЕКОЗ Ірина Веніамінівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

іноземних мов, Черкаський національний

університет імені Богдана Хмельницького, Україна

e-mail: nekoz@email.ua

ІНОЗЕМНА МОВА ТА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТУРИСТИЧНИХ КАДРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** Проаналізовано світові тенденції розвитку туристичної галузі на сучасному етапі. Визначено місце України в цьому розвитку. Указано на недостатньо високий розвиток туризму в Україні та на причини, що впливають на цей розвиток. Визначено, що однією з причин є недостатня підготовка туристичних кадрів. Підкреслено, що одним із важливих шляхів удосконалення професійної туристичної освіти є вивчення іноземної мови не тільки як засобу спілкування, а й як джерела культури, традицій та особливостей тої чи тої спільноти.*

***Ключові слова:** світове туристичне суспільство; туристична галузь; професійна туристична освіта; професійна підготовка фахівців; іноземна мова; пізнавальні мотиви; професійні мотиви; науково-дослідна робота студентів.*

Постановка проблеми. За останні півстоліття світовий прибуток, що отриманий від туристичної галузі, виріс у 300 разів. За прогнозами експертів Всесвітньої туристичної організації, до 2020 року сума доходів від туризму перевищить \$ 2 млрд. [1]. «Міжнародні подорожі продовжують зростати, зміцнюючи туристичний сектор як ключовий чинник економічного розвитку. Як третій експортний сектор у світі, туризм є важливим для створення робочих місць та процвітання громад в усьому світі», – сказав Генеральний секретар ЮНВТО Зураб Пололікашвілі [2].

За прогнозами Всесвітньої ради з подорожей і туризму (World Travel & Tourism Council – WTTC), до 2022 р. загальна чисельність зайнятих в українській індустрії подорожей і туризму складе 1,156 млн осіб (6,5 % від загальної зайнятості) [3]. Проте нині туризм в Україні ще недостатньо розвинений. Так, за підсумками 2017 року Україна посіла 88-ме місце зі 136 у рейтингу привабливості країн для туристів за версією експертів Всесвітнього економічного форуму (ВЕФ) у Давосі [4]. Серед причин, що впливають на розвиток туризму в Україні, можна назвати і недостатню підготовку туристичних кадрів.

Глобалізація ставить перед освітою нові проблеми. Так, зростання туристських потоків в об'єднаній Європі передбачає наявність єдиних професійних кваліфікацій туристської діяльності в усіх країнах-членах Європейського Союзу, тобто знання мови, культури, економіки, правової системи країн-партнерів, дотримання єдиних технологічних і гуманітарних норм. Ураховуючи прагнення України ввійти до Європейського Союзу, зміст національної професійної туристської освіти має відповідати потребам подальшого розвитку вітчизняного туризму на рівні європейських держав.

Метою статті є визначення шляхів удосконалення підготовки туристичних кадрів у вищій школі, а саме: удосконалення вивчення англійської мови з метою застосування її для підготовки до взаємодії з іноземними партнерами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питанням викладання іноземної мови за професійним спрямуванням приділяється багато уваги. Учені наголошують на необхідності міжпредметного зв'язку при вивченні мов, упровадженні новітніх навчальних

технологій у процес навчання іноземних мов. Серед них відомі вітчизняні вчені-методисти, якими було створено низку методик, а зокрема, Е. Мірошніченко, І. Онісіна (для студентів економічного профілю), А. Ємельянова, О. Тарнопольський (для студентів технічних спеціальностей), Л. Манякіна (для студентів торговельно-економічних спеціальностей), Ю. Друзь (для майбутніх менеджерів), М. Галицька (для майбутніх працівників сфери туризму), Л. Логутіна (для майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності) та інші. Деякі науковці, вивчаючи цю проблему, застосовували навчальні проекти та ігрові форми навчання (Д. Бубнова, А. Буніна, О. Леонтьєв, В. Мартинюк, І. Трубачева, Дж. Річардз та ін.), вважаючи, що такі засоби навчання іноземної мови дадуть змогу поєднати навчально-пізнавальну діяльність із реальним професійним середовищем. Можна констатувати, що в галузі викладання іноземної мови професійного спрямування досягнуто значних успіхів. Про це свідчать дослідження О. Тарнопольського С. Кожушко, З. Корневої. Зарубіжні дослідники теж приділяють велику увагу навчанню іноземної мови професійного спрямування: S. Burger, M. Wesche, M. Migneron, E. Namayan, J. Crandall та ін. Проблема професійно-орієнтованого навчання іноземної мови досліджувалася багатьма авторами, але, незважаючи на це, її актуальність не втрачається й у наш час.

Викладення основного матеріалу дослідження. З огляду на важливе економічне значення туризму, а також прагнення України інтегруватися у світове туристичне суспільство, є доцільним удосконалення професійної туристичної освіти. Одним із важливих шляхів такого вдосконалення є, безумовно, вивчення іноземної мови не тільки як засобу спілкування, а й як джерела культури, традицій та особливостей тієї чи тієї спільноти. Викладання іноземної мови сприяє формуванню соціально-професійної особистості фахівця, професійної та культурологічної діяльності.

Нині володіння іноземною мовою є обов'язковим для фахівця будь-якого профілю. Сучасний фахівець повинен бути готовий до налагодження міжкультурних наукових зв'язків, участі в міжнародних конференціях, вивчення зарубіжного досвіду в певній галузі науки, до здійснення ділових і партнерських контактів. У зв'язку з цим на сучасному етапі розвитку науки, культури і техніки особливо актуальна проблема викладання іноземної мови в немовних вузах, а зміни в характері освіти все більше орієнтують її на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців.

Оскільки іноземна мова є ефективним засобом набуття професійних навичок у вищій і сприяє професійному зростанню майбутнього фахівця, її вивчення має вестися відповідно до фаху студентів. Таким чином, зміст навчання іноземній мові залежить від специфіки вибраної спеціальності. Навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей може бути успішним, якщо в процесі всього навчання послідовно здійснюється так званий орієнтований відбір матеріалу, що враховує професійну орієнтацію студентів. Тим самим активізується комунікативно-пізнавальна діяльність студентів, пробуджується інтерес до предмету і стимулюється потреба студентів до самостійного пошуку нових слів, виразів, до застосування джерел інформації. Якщо діяльності навчання відповідають пізнавальні мотиви, то практичній діяльності відповідають професійні мотиви. Таким чином, перехід від навчально-пізнавальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця є трансформацією пізнавальних мотивів у професійні.

Без сумніву, професійна підготовка фахівців повинна носити системний характер. Тому при побудові курсу іноземної мови викладачі нашої кафедри беруть до уваги не тільки вирішення вузьких чисто мовних завдань, а й забезпечують органічний зв'язок вивчення іноземної мови з завданнями навчання, які стоять перед іншими дисциплінами.

Доводиться констатувати, що навчальна мотивація щодо дисципліни «Іноземна мова» і розуміння її значущості для майбутньої професійної діяльності спостерігаються далеко не в усіх студентів. Згідно проведеному анкетуванню, співвідношення студентів щодо необхідності вивчення іноземної мови як суттєвого елементу своєї професійної підготовки варіюється залежно від періоду навчання в університеті. Так, деякі першокурсники навіть вважають іноземну мову «зайвою» серед списку предметів, які вивчаються протягом року. Можливо, однією з об'єктивних причин такого стану речей є втрата інтересу до вивчення іноземної мови ще на шкільній лаві, та слабка підготовка з даного предмету на момент вступу до вишу.

Безумовно, трансформація пізнавальних мотивів у професійні у процесі вивчення іноземної мови відбувається тоді, коли студенти починають усвідомлювати необхідність володіння іноземною мовою. Відбувається це, як правило, після проходження практики чи отримання досвіду роботи в реальних умовах. Так, анкетування студентів третього курсу показало, що майже половина (46 % опитуваних) пов'язують вивчення мови з перспективою професійного кар'єрного росту.

Ми вважаємо, що об'єднуючою ланкою для забезпечення міждисциплінарних зв'язків за участю іноземної мови могла б стати науково-дослідницька робота студентів. Нашою кафедрою уже впродовж восьми років організовується і проводиться всеукраїнська студентська конференція, умовою участі в якій є дослідження студентів, що пов'язані як з іноземною мовою, так і з обраною професією.

Наукова студентська конференція – це форма навчальної та позанавчальної діяльності, представлення результатів науково-дослідницької роботи студентів. Організація студентської науково-практичної конференції за фахом має на меті формування у студентів навичок і вмінь пошуку, відбору й аналізу інформації по конкретній тематиці, підготовці усного публічного повідомлення і презентації його з мультимедійною підтримкою. Підготовка студентів до участі у професійному спілкуванні на студентській конференції – це комплексне вирішення виховних, освітніх і розвивальних завдань, що засноване на особистісно орієнтованому підході до навчання. При спільній роботі над матеріалами конференції викладачами кафедри іноземних мов і студентами нашого університету створюється ситуація творчого спілкування майбутніх фахівців у рамках професійної сфери діяльності, при цьому студенти закріплюють навички самостійної навчальної діяльності, опановують стратегії і прийоми складання резюме, оволодівають уміннями компресії інформаційного матеріалу великого обсягу. Участь студента в конференції дозволяє підвищити його рівень володіння професійними навичками, надає йому можливість оволодіти мистецтвом публічного виступу, формує особистісно-професійну самостійність в рамках освітнього процесу, сприяє особистому і професійному зростанню, підвищенню якості освіти, дозволяє майбутньому фахівцю успішно адаптуватися у професійній сфері.

Саме проведення конференції є кульмінаційним етапом виконаної роботи в рамках освітнього процесу. Підготовка конференції – це кропітка робота, яка передбачає спільну участь викладачів і студентів: це вибір тем, підготовка доповідей, обговорення матеріалу, пошук студентами рішень проблем, що виникають у процесі підготовки, усунення недоліків, коригування даних.

Правильна підготовка і проведення конференцій – це, як правило, об'ємна і кропітка робота. Робота викладачів нашої кафедри і студентів із підготовки та проведення конференції починається, як правило, задовго до її офіційного відкриття. Під час підготовки нами вирішуються такі питання: вибір місця і часу проведення конференції; підготовка інформаційних матеріалів про майбутню конференцію; підготовка спеціальних запрошень учасникам конференції; технічне забезпечення

проведення конференції; оформлювальна підготовка приміщень; підготовка і видання спеціальних збірників із матеріалами доповідей конференції.

Безумовно, назвати всі студентські доповіді повноцінним науковим дослідженням не можна. Разом із тим, участь у конференції передбачає пошук інформації про стан проблеми та її подальше узагальнення у вигляді огляду при написанні статті. Участь в конференціях – це вклад у розвиток наукового і ділового життя, становлення професійного росту і підготовка до майбутніх досягнень.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підготовка доповідей і участь у конференціях сприяє розвитку інтелектуально-пізнавальних здібностей студентів, підвищенню культурного рівня, посиленню мотивації до отримання знань, розширенню кругозору. Участь у конференціях сприяє формуванню активної життєвої позиції. Студенти набувають досвіду науково-реферативної роботи, учаться висловлювати свої думки науковою мовою, набувають навичок ведення дискусій і публікації наукових робіт, знайомляться з сучасним станом науки й інтелектуальним рівнем однолітків.

Список використаних джерел

1. Туризм і відпочинок в Україні – 2012 : мрії та реальність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://rb.com.ua/\(10.03.2013\)](http://rb.com.ua/(10.03.2013))
2. Сайт Всесвітньої туристичної організації World Tourism Organization UNWTO [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.unwto.org/annual-reports>
3. World Travel & Tourism Council (WTTC). Retrieved from <https://www.wttc.org/>.
4. Звіт Всесвітнього економічного форуму (ВЕФ) у Давосі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://edclub.com.ua/tegy/vsesvitniy-ekonomichnyy-forum>
5. Волкова А. Ю. Професійно-практична підготовка майбутніх фахівців туристичного профілю як проблема порівняльної педагогіки / А. Ю. Волкова // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2.
6. Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва]. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Burger, S. (1997). «Late, late immersion» : Discipline-based second language teaching at the University of Ottawa / Burger S., Wesche M., Migneron M. // Johnson & Swain (eds.). – P. 65–84.
8. Cloud, N. (2009). Literacy Instruction for English Language Learners / Cloud Nancy, Genesee Fred, Hamayan Else. – Portsmouth: Heinemann, 32 p.
9. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – Київ : ІНКОС, 2005. – 101 с.
10. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності / О. І. Крат // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2 (2). – С. 69–74.

References

1. *Tourism and recreation in Ukraine. 2012: dreams and reality.* Retrieved from [http://rb.com.ua/\(10.03.2013\)](http://rb.com.ua/(10.03.2013)) (in Ukr.)
2. *Website of the World Tourism Organization UNWTO.* Retrieved from <http://www2.unwto.org/annual-reports> (in Ukr.)
3. *World Travel & Tourism Council (WTTC).* Retrieved from <https://www.wttc.org/>. (in Engl.)
4. *Report of the World Economic Forum (WEF) in Davos.* Retrieved from <http://edclub.com.ua/tegy/vsesvitniy-ekonomichnyy-forum> (in Ukr.)
5. Volkov, A. Y. (2011). Professional-practical training of future specialists in the tourist profile as a problem of comparative pedagogics. *Naukovi zapysky NDU im. M.Hoholya. Psykholoho-pedahohichni nauky* (Scientific notes NSU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences), 2(in Ukr.)
6. *Recommendations on language education: study, teaching, evaluation* / [scientific editor of Ukrainian edition S. Y. Nikolayeva]. (2003). Kyiv: Lenvit, 273 p. (in Ukr.)
7. Burger, S., Wesche, M., & Migneron, M. (1997). «Late, late immersion»: *Discipline-based second language teaching at the University of Ottawa.* Johnson & Swain (eds.), P. 65–84 (in Engl.)
8. Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2009). *Literacy Instruction for English Language Learners.* Portsmouth: Heinemann (in Engl.)
9. Barabanova, G. V. (2005). *Methodology for teaching professionally-oriented reading in non-linguistic high school.* Kyiv: INKOS (in Ukr.)

10. Krat, O. I. (2011). Components of the foreign language learning system for professional guidance through the content of professional activity. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Al'freda Nobelya. – Seriya «Pedagogika i psykholohiya»* (Bulletin of the University of Dnipropetrovsk named after Alfred Nobel. Series «Pedagogy and Psychology»), 2 (2), 69–74 (in Ukr.)

Abstract. NEKOZ Irina. Foreign language and professional training of tourism staff in high school.

Introduction. Globalization poses new challenges to education. Thus, the growth of tourist flows in Europe involves the existence of common professional qualifications of tourism activity in all member countries of the European Union. They are: knowledge of language, culture, economy, legal system of the partner countries, and compliance of common technological and humanitarian norms. Taking into account Ukraine's aspiration to enter the European Union, the content of national professional tourism education should meet the needs of the further development of domestic tourism at the European states level.

The purpose of the article is to determine the ways of improving the training of tourism staff at higher educational establishments; improving the study of English in order to use it for interaction with foreign partners.

Results. Since foreign language is an effective means of acquiring professional skills and promotes the professional growth of a future specialist, its study should be connected with the peculiarities of students' future profession. The article underlines, that teaching the foreign language of students of non-linguistic specialties can be successful if the professional orientation of students is taken into account in the process of studies. Thus, the communicative-cognitive activity of students is intensified, the interest in the subject is raised and the students' need for independent search for new words, expressions, and the use of information sources is stimulated.

In case when cognitive motives correspond to the training activity, the practice is consistent with professional motives. Unquestionably, the professional training of specialists should be of a systematic nature. Therefore, when developing a course of foreign language teachers of our department take into account not only linguistic tasks, but also provide close connection of foreign language with professional disciplines.

We consider that the student's research work could become a unifying link for interdisciplinary connections. We regard participation in the conference as the final stage of students' research work. It is a contribution to the development of scientific research and business life, the establishment of professional growth and preparation for future achievements.

Conclusion. Preparation of reports and participation in conferences contributes to the development of intellectual and cognitive abilities of students, raises the cultural level, and enhances motivation to acquire knowledge. Participation in conferences contributes to the formation of an active life position, gives students the experience of scientific work.

Key words: world tourist society; tourism industry; professional tourism education; professional training of specialists; foreign language; cognitive motives; professional motives; students' research work; participation in conferences.

Одержано редакцією 26.09.2018
Прийнято до публікації 02.10.2018

УДК 378.14.014.13 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-70-75

ORCID: 0000-0003-2887-1628

ОЧЕРЕТНЮК Євген Володимирович,
кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедри вищої математики, Черкаський
державний технологічний університет, Україна
e-mail: ocheretnyukeugen@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СКОРОЧЕНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

***Анотація.** Розглянуто проблему адаптації курсу вищої математики до сьогодення і застосування комп'ютерної техніки і спеціальних математичних програм для навчання студентів володіння основами користування цими програмами для розв'язування задач із курсу вищої математики, які мають прикладний характер і дають змогу прослідкувати зв'язок між вивченням математики в курсі вищої математики і задачами, що виникають у спеціальних дисциплінах відповідно до напрямку вивчення. Розглянуто основні математичні програми, наведено їх функціональні можливості й особливості, а також недоліки в порівнянні з іншими програмами.*

***Ключові слова:** вища математика; скорочена форма навчання; прикладна задача; вітагенний підхід; математичні комп'ютерні програми; MathCAD; MATLAB; Mathematica; Maple.*

Постановка проблеми. Розвиток суспільства і його орієнтація на персональну техніку і мобільні гаджети диктує зміни в побудові й вивченні курсів математики у школах і закладах вищої освіти. Особливо гостро відчувається проблема з вивченням математики в вищій школі: зростаючий потік інформації з однієї сторони і обмеженість навчальних годин з другої приводять не лише до скорочення курсу математики у вишах, але і до відсутності навичок роботи з математичними програмами, що має негативні наслідки для професійної підготовки майбутніх інженерів і вчених для роботи на сучасному світовому рівні. Проблема вивчення застосування певних математичних програм не є новою і вже розглядалася [1–3]. Оскільки і персональна техніка, і програмне забезпечення для неї розвивається дуже стрімко, то хоч наукові праці [1] і [3] є ґрунтовними, але з моменту їх написання пройшло понад 10 років, що сильно вплинуло на сучасний стан і застосування комп'ютерної техніки в повсякденному житті. У науковій праці [2] порушено питання про застосування спеціальних програм при роботі у школі, але і з часу її виходу минуло вже 20 років. Тому розгляд питання, щодо застосування спеціальних комп'ютерних програм для більш ефективного вивчення і застосування математичних знань нині є актуальним і необхідним.

Використання математичних програм потрібно починати з базового курсу математики на молодших курсах, а потім продовжувати в спеціальних дисциплінах старших курсів. Вивчення математичних програм органічно доповнило б вивчення ряду спеціальних технічних дисциплін і скоротило б час на виконання курсових і дипломних проектів. З їх допомогою студенти змогли б перевірити результати розв'язку задач, виконаних вручну. Розвинена в цих програмах графіка дозволяє наочно представити результати розв'язку задач. Крім того, ці програми можна застосовувати не лише в математиці, але і в фізиці, теоретичній механіці і інших дисциплінах.

Звісно, застосування математичних програм пов'язано з рядом проблем. По-перше, ліцензійні версії програм коштують достатньо дорого і не всі студенти можуть їх придбати для роботи вдома, хоча цю проблему можна розв'язати, якщо

заклад вищої освіти має необхідне програмне забезпечення. По-друге, упровадження цих програм пов'язано з вивченням правил роботи у програмі, вивченням інтерфейсу. У курсі інформатики ці програми не вивчаються, а в інших дисциплінах часу на таку роботу не виділяється. Ще однією серйозною, але цілком зделаною перешкодою до застосування цих програм є відсутність в аудиторії комп'ютерів. Ще однією проблемою для застосування математичних програм у викладанні є недостатній методичний супровід. Існує достатньо велика кількість книг, що описують функціональні можливості програм і їх застосування до різних сфер діяльності. Проте серед цих книг важко знайти ті, які б можна було впроваджувати як навчально-методичну літературу для окремих курсів і дисциплін у процесі навчання у вищій школі. При цьому складність роботи у програмі повинна відповідати поставленим задачам.

Мета статті полягає в розгляді проблеми застосування комп'ютерних технологій у курсі вищої математики для студентів скороченої форми навчання, що має свої особливості.

Викладення основного матеріалу дослідження. Студенти скороченої форми вже мають дипломи молодшого спеціаліста зі свого профілю навчання і вивчали певні частини курсу математики, який викладається у ЗВО для студентів молодших курсів. Вони також мають певні знання і зі спеціальних дисциплін стосовно свого профілю навчання. З однієї сторони це є певною перевагою для цих студентів щодо вивчення як курсу математики, так і спеціальних курсів. Проте кількість годин, що відводиться таким студентам на курс вищої математики, є значно меншою. Для того, щоб якомога ефективніше використати години, що виділені на курс вищої математики, і показати широке застосування методів даного курсу в подальшому професійному навчання студентів пропонується розглядати всі математичні поняття і методи з прикладного погляду.

У зв'язку з прикладною спрямованістю в навчанні математики виникає поняття «прикладної задачі» [4], яке в методичній і навчальній літературі трактується по різному. Так, прикладною називають задачу, що потребує перекладу з природної мови на математичну; прикладна задача повинна бути за своєю постановкою і методами розв'язання більш близькою до задач, що виникають на практиці. Під прикладною задачею мається на увазі сюжетна задача, що сформульована, як правило, у вигляді задачі-проблеми і має задовольняти таким вимогам: 1) питання має бути поставлене в такому вигляді, у якому воно зазвичай ставиться на практиці (розв'язок має практичну цінність); 2) величини, які потрібно знайти, і ті, що відомі з початку (якщо вони задані), повинні бути реальними, узятими з практики.

Прикладна задача – це задача, що сформульована не математично, і яка розв'язується методами математики. Якщо в деякій області науки (не математики), техніки чи практичній діяльності виникає задача, і вона не є математичною за своїм змістом, це фізична задача, біологічна, хімічна, технічна і т.д. Коли ж таку задачу хочуть розв'язати математичними засобами, її називають прикладною (по відношенню до математики).

Дослідники [5] відзначають, що прикладна задача обов'язково має наукову (практичну) значущість. Причому не в математиці, а в інших галузях знань і діяльності. Такі задачі мало зустрічаються в курсі вивчення математики, проте до таких задач у рамках курсу математики можна віднести практичні і міжпредметні задачі. У такому випадку виникає практична спрямованість у навчанні – це орієнтація змісту і методів навчання на розв'язок задач і вправ, на формування у студентів навичок самостійної діяльності математичного характеру.

Нині застосовуються такі сучасні напрями в навчанні, які тісно пов'язані з вище згаданим: 1) вітагенне навчання, що базується на актуалізації життєвого досвіду, особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях; 2) голографічний підхід, тобто об'ємне сприйняття і засвоєння знань. Цей підхід

забезпечується трьома проекціями: вітагенною (життєвий досвід), дидактичною (науковою) і конструювальною (додаткове джерело інформації).

Основою вітагенного навчання є виховання цілісного відношення не лише до Знання, скільки до Незнання, у якому проявляється рівень оволодіння Знанням [7]. Опора на життєвий досвід студентів і вчителів дає можливість реалізувати персонально особистісний підхід [8]. Включення в навчальний матеріал суб'єктивного досвіду породжує нову психодидактичну реальність, засвоєння якої, з однієї сторони, збагачує досвід особистості, надає знанням і навичкам особистісний зміст, а з другої – збагачує життєвий досвід [9].

Такі підходи орієнтуються на формування у студентів необхідності й готовності застосовувати узагальнені знання і вміння для розв'язання конкретних ситуацій і проблем, що виникають у реальній дійсності. На думку математиків-методистів Д. Пойа, Л. М. Фрідмана, формувати здібність розв'язання проблем допомагають спеціально підібрані задачі [10]. Такі задачі інколи називають практико орієнтованими. Інше визначення практико орієнтованих задач – це вид сюжетних задач, які вимагають у своєму розв'язку реалізації всіх етапів методу математичного моделювання.

Оскільки розгляд прикладної задачі вимагає значно більше часу, а, як уже було зазначено, кількість годин курсу вищої математики для студентів скороченої форми навчання є меншою в порівнянні зі студентами молодших курсів, то одним із рішень даного питання є застосування спеціальних комп'ютерних програм, які б давали змогу отримувати результати розв'язку математичних задач, які виникають у даних прикладних задачах за значно коротший термін часу.

Схарактеризуємо основні математичні програми, які нині застосовуються для розв'язку математичних задач. Вони відрізняються кількістю функцій, графічними можливостями, якістю і зручністю інтерфейсу, можливістю обміну даними з іншими програмами, областю застосування та іншими характеристиками. Умовно ці математичні програми можна поділити на дві групи: програми символічної математики і програми чисельного розв'язку задач. Програми чисельного розв'язку задач передбачені для математичних задач із застосуванням чисельних методів. Такими програмами є: Statistica, Derive. Деякі програми, такі як MathCAD, MATLAB, Mathematica і Maple включають в себе можливості програм обох груп.

Розглянемо функціональні можливості цих програм і їх застосування в курсі математики.

1. **MathCAD.** Програма MathCAD містить потужний математичний апарат. Вона містить базові математичні функції, включаючи матричне числення, тригонометрію, чисельний розв'язок звичайних диференціальних рівнянь, деякі статистичні алгоритми, розв'язок системи нелінійних рівнянь й інші. Кожна сторінка документу може містити текст, математичні вирази, двовимірні і тривимірні графіки, рисунки, які створено в інших Windows-програмах. Це дозволяє отримати повний звіт про виконану роботу в середовищі програми. Однією з переваг програми є її інтерактивна архітектура обчислень – при зміні значення параметрів у математичному виразі його значення автоматично перераховується. Користувач може вводити не лише числові значення параметрів, але і доповнювати їх розмірностями, вибравши систему одиниць (СІ, британська і т.д.) і конкретні розмірності (м, км, тонна, дюйм).

Важливим фактом є те, що для програми MathCAD випущено багато книг і навчальних курсів. Недивлячись на вищезазначені достоїнства, дана програма працює гірше за Maple і Mathematica при роботі з символічними виразами. Проте її можна застосовувати для вивчення таких розділів математичного аналізу: диференціальне дослідження функцій, інтегрування; лінійна алгебра, аналітична геометрія.

2. **Mathematica.** Разом із MathCAD широкого розповсюдження в освітньому і науковому середовищі отримала програма Mathematica. Її можна застосовувати для виконання розрахунків будь-якої складності і в освітньому процесі, і в науковій роботі: достатньо простий інтерфейс приваблює широку категорію користувачів.

Mathematica була задумана як система, яка максимально автоматизує працю наукових співробітників і математиків-аналітиків. Нині дана програма розглядається як лідер серед комп'ютерних систем символічної математики, що забезпечує не тільки виконання складних чисельних розрахунків, але і проведення особливо складних аналітичних перетворень і обчислень. Велика увага у програмі приділена графіці, у тому числі й динамічній, і навіть можливостям мультимедіа: відтворенню динамічної анімації і синтезу звуків. Набір графічних функцій та їх опцій дуже широкий.

3. **MATLAB.** Програма MATLAB відноситься до середнього рівня продуктів для символічної математики, проте розрахована на широке застосування у сфері автоматизованого проектування. З самого початку ця програма створювалася для виконання матричних операцій, що і відобразилося в її назві MATrix LABoratory, тобто матрична лабораторія. Подальший розвиток цієї програми привів до того, що її почали застосовувати і ті користувачі, яких не цікавило безпосередньо матричне числення. Ця програма містить внутрішню мову програмування яка може дуже широко застосовуватися при автоматизації. MATLAB містить широкі можливості для програмування. Її бібліотека C Math (компілятор MATLAB) є об'єктною і містить більше 300 процедур для опрацювання даних на мові C. У середині програми можна застосовувати як процедури самого C Math (компілятор MATLAB), так і стандартні процедури мови C, що робить її привабливою для розроблення застосувань (додатків). Бібліотека C Math містить такі категорії функцій: операції з матрицями, розв'язок лінійних рівнянь, розклад операторів і пошук власних значень, обчислення матричної експоненти, функцій beta, gamma, erf і еліптичних функцій, елементарна математика, основи статистики й аналізу даних, пошук коренів поліномів; фільтрація, згортка і швидке перетворення Фур'є (FFT); інтерполяція, операції зі строками; операції виводу файлів й інші. Усі бібліотеки MATLAB вирізняються високою швидкістю чисельних обчислень. Ураховуючи, що матриці застосовуються не лише в задачах лінійної алгебри, математичного моделювання, обрахунку статистичних і динамічних систем і об'єктів, але і є основою автоматичного складання і розв'язання рівнянь станів динамічних об'єктів і систем, то інтерес до MATLAB зростає. Тому MATLAB перетворилася на одну з найбільш універсальних і потужних програм комп'ютерної математики.

4. **Maple.** Програма Maple – перша програма символічної математики. Нині ця програма є лідером серед універсальних систем символічних обчислень і користується величезною популярністю в науковому середовищі і надає можливості для математичних досліджень будь-якого рівня. Особливо ефективна Maple при навчанні математики. Символьний аналізатор програми є найсильнішою частиною цього ПЗ, тому його було включено до таких програм як MathCAD і MATLAB. Перевагами цієї програми є те, що робота з програмою є інтерактивною – користувач вводить команду і одразу бачить на екрані результат їх виконання або сповіщення про помилково введену команду. Потім пропонується ввести наступну команду і т.д. На відміну від традиційного середовища програмування у програмі не потрібна жорстка формалізація всіх змінних і дій із ними. Вибір підходящих типів змінних і перевірка коректності виконання операцій здійснюється автоматично.

Програма Maple складається з ядра (оптимізованих процедур, написаних мовою C), бібліотеки, написаної на Maple-мові, і розвинутого зовнішнього інтерфейсу. Ядро містить більшість базових операцій, а бібліотека – велику кількість команд – процедур, що здійснюються в режимі інтерпретації. Інтерфейс Maple базується на концепції

робочого поля у вигляді електронних таблиць, що містять як числа, так і символи з графікою. Система Maple, як і інші текстові редактори, підтримує опцію закладок. Друкований матеріал (звіт, статтю, книгу) можна підготувати безпосередньо в середовищі Maple.

Програма Maple має потужний апарат для обчислень у символьному вигляді. Результати обчислень можуть виводитися у вигляді дроби і не зводяться до десяткового виду. Передбачена робота з комплексними числами. Maple підтримує сотні спеціальних функцій і чисел, що зустрічаються в багатьох областях математики, науки і техніки. Програму можна застосовувати для розв'язку задач диференціального і інтегрального числення, обчислення границь, розвинення в ряди, підсумовування рядів, інтегральних перетворень (таких, як перетворення Лапласа, перетворення Меліна або Фур'є), а також для дослідження неперервних або кусково-неперервних функцій. До недоліків програми Maple можна віднести її дуже велику вартість: у залежності від версії й набору бібліотек ціна може скласти до 30 тис. доларів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нові навчальні програми з математичних дисциплін обов'язково мають урахувати застосування математичних програм. Доцільно впроваджувати ці програми також при написанні курсових і дипломних проектів. Вибір конкретної програми диктується складністю розв'язуваної задачі.

Список використаних джерел

1. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання : монографія / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
2. Чирко В. О. Інформаційна технологія і математична освіта / В. О. Чирко // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 1998. – № 2. – С. 32–33.
3. Раков С. А. Математична освіта : компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Харків : Факт, 2005. – 360 с.
4. Рахматов Н. Х. Иллюстрация математических методов на прикладных задачах / Н. Х. Рахматов // Математика в школе. – 1989. – № 2. – С. 30–35.
5. Овчар О. Методи розв'язування прикладних задач на уроках математики / Ю. Овчар // Молодь і ринок. – 2010. – № 10 (69). – С. 145–150.
6. Потапчук Т. В. Теоретичний аналіз поняття «ідентичність» в науковій літературі / Т. В. Потапчук // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 4 (77). – С. 42–47.
7. Белкін А. С. Теорія і практика вітагенного навчання. Голографічний підхід / А. С. Белкін // Освіта і наука. – 1999. – № 2. – С. 34–40.
8. Волобуєва Т. Вітагенні технології компетентнісного навчання / Т. Волобуєва // Відкритий урок. – 2007. – № 11. – С. 8–13.
9. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
10. Фридман Л. М. Как научиться решать задачи / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. – Москва : Просвещение, 1989. – 192 с.

References

1. Trius, Yu. V. (2005). *Computer-oriented methodical teaching systems*. Cherkasy: Brama-Ukraine (in Ukr.)
2. Chirko, V. O. (1998). Information technology and mathematical education. *Kompyuter v shkoli ta simyi (Computer in school and family)*, 2, 32–33 (in Ukr.)
3. Rakov, S. A. (2005). *Mathematical Education: Competency Approach Using ICT*. Kharkiv: Fact (in Russ.)
4. Rakhmatov, N. Kh. (1989). Illustration of mathematical methods for applied problem. *Matematika v shkole (Mathematics in the school)*, 2, 30–35 (in Russ.)
5. Ovchar, A. (2010). Methods for solving applied problems in mathematics lessons. *Molod' i rynek (Youth and Market)*, 10 (69), 145–150 (in Ukr.)
6. Potapchuk, T. V. (2012). Theoretical analysis of the concept of «identity» in the scientific literature. *Pedahohika i psykholohiy (Pedagogy and Psychology)*, 4 (77), 42–47 (in Ukr.)
7. Belkin, A. S. (1999). Theory and practice of vitaigen learning. *Holographic approach*. *Osvita i nauka (Education and science)*, 2, 34–40 (in Ukr.)
8. Volobuyeva, T. (2007). Vital technologies of competence education. *Vidkrytyy urok (Open lesson)*, 1, 8–13 (in Ukr.)
9. Vilyunas, V. K. (1990). *Psychological mechanisms of human motivation*. Moscow (in Russ.)
10. Fridman, L. M., & Turetskiy, E. N. (1989). How to learn to solve problems. Moscow: Prosveshcheniye (in Russ.)

Abstract. *OCHERETNIUK Yevhen Volodymyrovych. Applaing computed technologies in the course of mathematics for the students of the reduced form of studying.*

Introduction. *The problem of adaptation of the course of mathematics for the students of the reduced form of studding is considered.*

Purpose. *It is proposed to introduce changes to the classical teaching of mathematics, which would correspond to the current number of hours allocated to the course. Since the students of the abbreviated form of study partially studied some sections of mathematics and have a certain level, it is proposed to teach the mathematics from the point of view of applied problems.*

Results. *Under the applied problem, the plot problem is formulated, as a rule, in the form of problem-task and which must satisfy the following requirements: 1) the question must be put in the form in which it is usually put into practice (the solution has practical value); 2) the quantities to be found and those that are known from the beginning (if they are given) must be real, taken from practice. The solution of the applied problem consists of the stages of constructing a mathematical model, the solution of this problem by mathematical methods and the interpretation of the results obtained in accordance with the initial application problem. As the number of hours allocated to the course of mathematics is very small, it is proposed to solve the mathematical part of the application task with the help of special software. The basic mathematical programs are considered with the help of which one can get a solution to the mathematical part of the applied problem. These programs include MathCAD, MATHLAB, Mathematica, Maple. The article reviews these programs. The peculiarities of each of these programs are analyzed, to which types of mathematical problems one can apply each of these programs. An analysis of their universality and the possibility of further application for writing coursework and diploma projects. The analysis of advantages and disadvantages of each of these programs in comparison with others is carried out.*

Conclusions. *Thus, the present article considers the use of special computer software in the course of mathematics.*

Keywords: *mathematics; abbreviated form of study; applied task; vital approach; mathematical computer programs; MathCAD; MATHLAB; Mathematica; Maple.*

*Одержано редакцією 02.10.2018
Прийнято до публікації 09.10.2018*

УДК 371.113.4 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-76-80

ORCID: 0000-0002-7054-0753

ПРИПОТЕНЬ Олена Володимирівна,
директор, Таращанський навчально-виховний
комплекс «Гімназія «Ерудит» – загальноосвітня
школа I ст.» Таращанської районної ради,
Київської області, Україна
e-mail: olena-pripoten@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ МІЖНАРОДНОЮ ПРОЕКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** Розкрито теоретичні аспекти управління міжнародною проектною діяльністю в умовах нової української школи. Висвітлено широкий діапазон значень і трактувань проектного методу в науковій літературі. Підкреслено, що запровадження проектної діяльності в закладах освіти змінюють підходи до навчання, виховання й допомагають знайти ефективні шляхи управління закладом освіти в цілому. Виявлено, що цінність методу проектів, в умовах Нової української школи полягає у сприянні розвитку ініціативи, самостійності, умінню планувати свою діяльність і враховувати спільні інтереси учасників проекту.*

***Ключові слова:** проект; діяльність; проектна діяльність; міжнародний проект; заклад загальної середньої освіти; освітній простір; управління міжнародною проектною діяльністю; міжнародне співробітництво.*

Постановка проблеми. У нашому суспільстві настав етап випереджальної освіти, що прокладає шлях у завтрашній день, оскільки наздоганяюча освіта вже не задовольняє нинішні запити. У сучасних умовах у кожній сфері життя ми зустрічаємося з викликами, які вимагають від нас більш високої інтелектуальної підготовки. Це спонукає керівників закладів загальної середньої освіти переходити до нової моделі освіти, що пов'язана з навчанням протягом усього свого життя.

Уперше у своїй історії Європа переслідує свою амбіційну мету – сформувати спільними зусиллями єдиний освітній простір. Ця мета є спільною як для країн високорозвинених, так і країн із проблемами в економіці, політиці й освіті. Освітні системи країн мають різну структуру, правову позицію, історичне минуле, традиції та індивідуальні національні особливості. Освіта вважається одним із пріоритетних напрямів на шляху до спільної діяльності у сфері міжнародного співробітництва. Тому впродовж останніх років Україна стала активним учасником міжнародних проектів у галузі освіти. Партнерство в сфері освіти впливає на відносини України з державами світу, оскільки міжнародні проекти мають тривалий ефект, навіть після свого закінчення.

Нині кожен директор закладу загальної середньої освіти шукає шляхи розвитку в умовах збалансованості традицій та інновацій, транскордонного співробітництва і духовності. Проблема управління міжнародною проектною діяльністю в умовах Нової української школи привертає до себе багато уваги, тому набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретичним і методологічним аспектам проектної діяльності присвячено ряд наукових праць зарубіжних і вітчизняних дослідників. Зародження проектної діяльності в закладах освіти змінює підходи до навчання, виховання й допомагає знайти ефективні шляхи управління закладом освіти в цілому.

Проблема управління закладом освіти є предметом наукового аналізу дослідників В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, І. Драч, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Олійника, В. Паламарчук, З. Рябової, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін. Забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти та якості надання ним освітніх послуг є предметом розгляду в працях Г. Азгальдова, В. Андрущенко, С. Вороншикова, Б. Гершунського, В. Камишина, С. Клепка, В. Кременя, О. Локшиної, Г. Лукіної, В. Лутая, О. Ляшенка, С. Ніколаєнка, О. Овчарук, Л. Покроєвої, Е. Райхмана, М. Романенка, Н. Селезньової, О. Суббето, Д. Татьянченка та ін. Проблема управління проектною діяльністю розглядають Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Є. Коллінгс, Л. Левін, Д. Піт, С. Шацький. У наш час варіанти проектної діяльності вивчають В. Гузєєва, М. Гуревич, О. Кобернік, І. Лернер, Н. Матяш, М. Павлова, Є. Павлютенков, Є. Полат, Г. Селевко, В. Симоненко, І. Сасова, М. Романовська, О. Фураєва.

У сучасній педагогічній теорії та практиці застосуванню проектного методу присвячені праці Г. Круглікова, О. Олейникової, І. Чечеля та інших. Теоретичні засади проектної діяльності розкриваються в дослідженнях О. Пехоти, В. Радіонова, В. Слободченкова, С. Сисоевої, І. Шендрік. Проектне навчання й управління проектами в закладах загальної середньої освіти висвітлюються у працях М. Башмакова, Є. Зеєр, Н. Моревої, О. Новикова, О. Радиш, А. Хуторського, Т. Шамової тощо.

Водночас вивчення наукової літератури свідчить, що недостатньо висвітленим і навіть суперечливим залишається розуміння міжнародної проектної діяльності в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів управління міжнародною проектною діяльністю в умовах Нової української школи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Проектні технології відіграють значну роль у діяльності керівників закладу загальної середньої освіти, спонукають їх до постійного пошуку і створення нових методів управління, подолання стереотипів і шаблонів. Під час участі закладу освіти в міжнародних освітніх проектах відбувається розвиток школи, набуваються нові знання, способи діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що метод проектів або метод проблем був запропонований і розроблений американським філософом Дж. Дьюї, який для поширення свого методу здійснював міжнародні поїздки. Так його ідеями захопилися американські педагоги Е. Паркхерст і В. Кілпатрик.

Для України тенденції міжнародної співпраці ніколи не були байдужими. Проте наша країна завжди вибирала «свій шлях», що обумовлений специфікою вітчизняних традицій і процесів. Міжнародна проектна діяльність – це сучасний і досить популярний термін нині в освітньому середовищі. Проте розроблення проектів і ведення діяльності в руслі постійного контролю й корекції проміжних результатів з урахуванням усіх нюансів цього поняття (постійний моніторинг діяльності, передбачення нових проблем, складання планів для впровадження будь-яких змін) потребує від сучасних керівників певного набору знань. Багато науковців і керівників сучасних закладів освіти, які опрацювали не одне зарубіжне видання з розроблення і впровадження проектів намагаються дотримуватися викладених у них рекомендацій, але часто стикаються з несподіваними труднощами. На відміну від зарубіжних країн, міжнародна проектна діяльність в Україні має ряд особливостей.

Кожного року українська освіта стає більш відкритішою. Завдяки міжнародним проектам розширюються прямі зв'язки між українськими і закордонними освітніми школами, усе частіше впроваджуються в Україні інноваційні методи, нові освітні проекти, навчальні курси і навіть освітні програми, що засновані на передовому досвіді.

Ключовим поняттям, що створює уявлення про предмет дослідження, є «проект». У науковій літературі даний термін трактується в широкому діапазоні значень. Так, Інститут управління проектами (США) у 1987 році запропонував таке

визначення: «Проект є якимсь завданням із певними вихідними даними і бажаними результатами (цілями), які обумовлюють спосіб його вирішення» [5].

Проект (від лат. *projectus* – кинутий уперед) в управлінні проектами – це обмежена в часі, ресурсах і вимогах якості унікальна сукупність процесів, що спрямована на створення нової цінності [12]. У зв'язку з широким застосуванням технологій управління проектами в різних областях знань, існує багато визначень терміна «проект» [6]. На думку визнаного класика управління проектами Рассела Арчибалда, це – «комплекс зусиль, здійснюваних із метою отримання конкретних унікальних результатів у рамках відведеного часу і в межах затвердженого бюджету, який виділяється на оплату ресурсів, що застосовуються або споживаються в ході проекту» [1].

РМВОК (Довідник з управління проектами) визначає проект як «тимчасове підприємство, призначене для створення унікальних продуктів, послуг або результатів» [2]. І. Сергеев сутність проекту визнає як «п'ять П»: Проблема – Проектування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація + «шосте П» проекту – його Портфолію, тобто папка, у якій зібрані всі матеріали проекту, у тому числі чернетки, денні плани, звіти [2]. Отже, проект – це діяльність, що спрямована на поетапну реалізацію унікального авторського задуму і підпорядкована чітко визначеним цілям, власній ідеї та правилам. Ця діяльність потребує керівництва, постійного контролю, звітності та гласності. Діяльність – активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю, у ході якої людина є суб'єктом, цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким способом свої потреби [11].

О. Леонтьєв вважає, що діяльність – це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, до якого обов'язково включена психіка. Виконуючи ту чи ту діяльність, індивід повинен сприймати, запам'ятовувати, думати, бути уважним; у її процесі в індивіда виникають ті чи ті емоції, виявляються вольові якості, формуються установки, відношення. Іншими словами, у діяльності формується, розвивається, виявляється вся система психічних процесів, станів і властивостей індивіда [7].

Ми поділяємо думку С. Гончаренко, що «діяльність» – це спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт із його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети [4]. Діяльність людини має такі головні характеристики: мотив, мета, предмет, структура і засоби.

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови творчого саморозвитку і самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні, соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проекту [3].

Проектна діяльність – це керовані зміни вихідного стану об'єкту, на які потрібні час, фінансові витрати, певні ресурси [8]. Це діяльність із розв'язання певної проблеми, що спрямована на досягнення конкретної мети, реалізована шляхом виконання запланованого проекту, характеризується новизною, унікальністю і неповторністю [9].

Таким чином, проектна діяльність – це процес управління людськими, матеріально-технічними і фінансовими ресурсами протягом усього циклу здійснення проекту шляхом сучасних методів управління [6]. Це спосіб активної, керованої взаємодії між учасниками проекту, які об'єднані спільною метою й ресурсами, обмежені часом і працюють для досягнення спільної мети.

Міжнародні проекти – це проекти, учасниками яких є представники різних країн. Ці проекти відзначаються значною складністю та вартістю, а для їх реалізації необхідні специфічні знання. Вони відіграють значну роль в економіці й політиці тих країн, для яких розробляються. Специфіка даних проектів включає такі особливості: 1) рівень

підготовки вищий за аналогічні «внутрішні» проекти; 2) довготривалість підготовчого періоду більша завдяки складності їх організації та управління; 3) інформаційна підтримка міжнародних проектів завжди більш ефективна, ніж «внутрішніх» проектів; 4) до обладнання та матеріалів, як правило, ставляться більш вимогливо [3].

Міжнародні проекти в освіті – це проекти, що розробляються освітніми, науково-дослідними та іншими організаціями за міжнародною участю для реалізації певних цілей із розвитку освіти. Управління проектами є складним і відповідальним завданням, а управління міжнародними проектами потребує особливих знань, умінь приймати нестандартні рішення, швидко реагувати на залагодження проблем. Упровадження проектів міжнародного співробітництва може супроводжуватися виникненням проблеми суперечливості цілей, позицій, пріоритетів, інтересів і поглядів їх учасників. Учасниками проектів міжнародного співробітництва є представники кількох країн, кожен із яких залучається до спільної проектної діяльності з метою задоволення власних інтересів. На практиці узгодження інтересів учасників проекту з різних держав виявляється досить складною, але необхідною умовою ефективною проектної діяльності в цілому [2].

Отже, аналіз теоретичних аспектів свідчить, що цінність методу проектів полягає в тому, що він сприяє розвитку ініціативи, самостійності, умінню планувати свою діяльність, ураховує спільні інтереси учасників проекту.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проекти – це заходи, які певною мірою неповторні й однократні. Разом із тим, ступінь унікальності може сильно відрізнити один проект від іншого. Отримані результати теоретичного дослідження дозволили сформулювати такі висновки: 1) поняття «проект» ми усвідомлюємо як сукупність взаємопов'язаних між собою процесів, що спрямовані на поетапну реалізацію унікального авторського задуму, підпорядковані чітко визначеним цілям і правилам, які працюють на досягнення поставленої мети; 2) проектна діяльність – це діяльність, що спрямована на розв'язання поставленої проблеми за допомогою спеціальних, чітко окреслених дій учасників проекту, які об'єднані спільною метою та ресурсами, обмежені часом і працюють для досягнення спільної мети; 3) особливої актуальності набувають міжнародні проекти, де на кожного учасника покладено конкретні обов'язки, а їх недотримання або невиконання, хоча б одним із учасників, має загальний несприятливий вплив на ефективність реалізації проекту в цілому.

Перспективою подальших досліджень щодо даної проблематики може бути дослідження стану управління міжнародною проектною діяльністю в закладах загальної середньої освіти України.

Список використаних джерел

1. Арчибальд Р. Управление высокотехнологичными программами и проектами / Р. Арчибальд [пер. с англ. Мамонтова Е. В.; под ред. Баженова А. Д., Арефьева А. О]. – Москва : Компания АйТи ; ДМК Пресс, 2004. – 472 с.
2. Чобітько М. Педагогічне проектування в процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Чобітько // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 121–126.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Керівництво з основ проектного менеджменту : довідник / під ред. В. Р. Дункан. Пер. с англ. – Київ : Віпол, 1999. – 198 с.
6. Михайловська О. В. Операційний менеджмент / О. В. Михайловська // Управління проектами : навчально-методичний посібник для самостійного вивч. дисципліни. – Київ : Кондор, 2008. – 550 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – Москва : Изд-во Политические материалы. 1977. – 304 с.
8. Пархоменко Е. Н. Профессиональное самоопределение учащихся 5-7 классов в процессе творческой проектной деятельности : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Е. Н. Пархоменко. – Брянск : БГПУ, 2001. – 18 с.

9. Управління проектами [Електронний ресурс] / Л. П. Батенко, О. А. Загородніх, В. В. Ліщинська. – Режим доступу : [www.URL:http://library.if.ua/book/96/6586.html](http://library.if.ua/book/96/6586.html).
10. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 360 с.
11. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие [для работников общеобразовательных учреждений] / И. С. Сергеев. – Москва : Аркти, 2004. – 250 с.
12. Вікіпедія Ukr.net Київ : Український Інтернет холдинг ТОВ «Укрнет», 1998-2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>

References

1. Archibald, R. (2004). *Management of high-tech programs and projects* [Trans. from English Mamontova, E. V.; ed. Bazhenova, A. D., & Aref'eva, A. O.]. Moscow: IT Company; DMC Press (in Russ.)
2. Chobitko, M. (2004). Pedagogical design in the process of personally oriented vocational training. *Osvita I upravlinnya (Education and Management)*, Vol. 7, 2, 121–126 (in Ukr.)
3. *Educational technologies: teaching-methodological manual* / Pekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., Liubarska, O. M. and others; ed. O. M. Pekhota. (2001). Kyiv: A.S.K. (in Ukr.)
4. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
5. *Guidance on the basics of project management: Reference book* / ed. by Duncan, V. R. (1999). Trans. from English. Kyiv: Vipol (in Ukr.)
6. Mikhailovskaya, O. V. (2008). *Operational Management / Project Management: a teaching manual for self-study of the discipline*. Kyiv: Condor (in Ukr.)
7. Leontiev, A. N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. [2nd ed.]. Moscow: Publishing house Political materials (in Russ.)
8. Parkhomenko, E. N. (2001). *Professional self-determination of 5-7 grades students in the process of creative project activity: author's abstract ...* Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 – general pedagogy, history of pedagogy and education. Bryansk: Bryansk State Pedagogical University (in Russ.)
9. *Project Management* / Batenko, L. P., Zagorodniy, O. A., & Lishinska, V. V. Retrieved from [www.http://library.if.ua/book/96/6586.html](http://library.if.ua/book/96/6586.html). (in Ukr.)
10. *Psychological Dictionary* / ed. Zinchenko, V. P., & Meshcheryakova, B. G. (1996). Moscow: Pedagogics-Press (in Russ.)
11. Sergeev, I. S. (2004). *How to organize the project activity of students: A practical manual for employees of educational institutions*. Moscow: Arkti (in Russ.)
12. *Wikipedia Ukr.net* Kyiv: Ukrainian Internet Holding Ltd. «Ukrnet», 1998-2015. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki>

Abstract. *PRYPOTEN Olena Volodimirivna. Theoretical Aspects of Management of International Project Activity in the terms of new Ukrainian school.*

Introduction. *In the article the state was analyzed and the necessity of instillation of international project activity in secondary educational establishments was grounded. It was exposed theoretical aspects of management of international project activity in the terms of new Ukrainian school.*

The purpose *is to substantiate the theoretical aspects of managing international project activities under the conditions of the New Ukrainian School.*

Results. *Partnership in the sphere of education influences at the relations of Ukraine to the countries of the world, because international projects have long-term effect, even after their finish. Every year Ukrainian education becomes more opened. Thanks to international projects direct ties between Ukrainian and foreign educational schools are widening, innovational methods are more often installed in Ukraine, new educational projects, training courses and even educational programmers, which are based on advanced experience. Conception of project activity in educational establishments changes approaches to learning, education and help to find effective ways of management of educational establishment in general. Project technologies play important role in the activity of the leaders of a secondary educational establishment inspire them to constant search, and creation of new methods of management, overcoming of stereotypes and commonplaces.*

Conclusion. *During participation of educational establishment in international educational projects the development of school is taking place new kinds of activity are gained.*

Key words: *project; activity; project activity; international project; educational secondary establishment; positioning; international activity; educational space; partners; management of international project activity; secondary educational establishment.*

*Одержано редакцією 01.10.2018
Прийнято до публікації 08.10.2018*

УДК 378.1 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-81-88

ORCID: 0000-0001-7069-7040

РИЖИКОВ Вадим Степанович,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник науково-
дослідного відділу військово-гуманітарних
досліджень, Науково-дослідного центру
Військового інституту Київського національного
університету імені Тараса Шевченка, Україна
e-mail: vadr66@ukr.net

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ СЬОГОДЕННЯ

***Анотація.** У науковій статті застосована система методів теоретичного та емпіричного дослідження, загальні наукові методи порівняльного аналізу, інтерпретація практики реальної бойової діяльності в освітньому процесі вищого військового навчального закладу при підготовці майбутніх офіцерів. Наголошено, що кожна базова система у процесі професійної підготовки офіцера Збройних Сил України повинна вирішувати специфічні завдання такої підготовки, які ми називаємо аспектними. Результат самої системи може бути отриманий не шляхом простої суми результатів впливу різних засобів (елементів) підготовки, а тільки під час впливу засобів підготовки. Наголошено, що наукова новизна полягає в обґрунтуванні та практичній реалізації системного підходу в освітньому процесі вищого військового навчального закладу для забезпечення міждисциплінарних зв'язків між системами професійної підготовки і створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для цілеспрямованого розвитку особистості майбутніх офіцерів – захисників Батьківщини.*

Доведено, що результатом функціонування системи – процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів – є високий рівень готовності курсантів до практичної діяльності, якого можна досягти тільки за рахунок упорядкування системи на підставі принципів об'єктивності, комплектності, конкретно-історичного (генетичного) підходу, системності, протиріччя педагогічного досвіду.

***Ключові слова:** військова освіта; системний підхід; професійна підготовка; військовослужбовці; засоби (елементи) системи підготовки військовослужбовців; фахова компетентність; майбутні офіцери.*

Постановка проблеми. Системний підхід сприяє цілісному погляду на проблеми військової освіти і дозволяє розглядати її, по-перше, як інваріантний етап неперервної підготовки військовослужбовців, що здійснюється під час навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ), по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх компонентів змісту і процесу базової військової підготовки. При цьому системний підхід – метод наукового пізнання, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем [4, с. 265]; він виступає методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше – інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій [14]. Системний підхід орієнтує на виявлення типів зв'язку елементів структури такого складного об'єкта, як педагогічний процес у ВВНЗ, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами.

ВВНЗ повинен забезпечити підготовку фахівців із високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, чому, у першу чергу, має сприяти застосуванню системного підходу в

організації та методиці військово-педагогічного процесу – у підготовку військових фахівців усіх ступенів освіти і ланок управління.

Аналіз досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання, що стосуються теорії системного підходу, системності відображаються у працях науковців: Б. Г. Ананьева, П. К. Анохіна, Б. Ф. Ломова, В. С. Мерліна, К. В. Судакова, Д. В. Чернілевського та інших. Проблему методології системного дослідження відображено в працях І. В. Блауберга, В. М. Садовського, Е. Г. Юдина. Методологію в системі освіти і системного аналізу досліджують Р. М. Макаров, С. О. Сисоєва. Науковець Д. В. Чернілевський визначає системний підхід через розкриття цілісності об'єкта.

У той самий час теорія та практика цільового впровадження системного підходу як поєднуючої складової елементів (теоретична підготовка, професійно-бойова підготовка, морально-політична підготовка, психолого-педагогічна підготовка, психофізична підготовка) системи професійній підготовці військовослужбовців ще не отримали практичного застосування в освітньому процесі ВВНЗ.

Метою статті є теоретичний аналіз і наукове обґрунтування методичних особливостей започаткування системного підходу і теорії системності в освітньому процесі вищого військового навчального закладу з врахуванням сучасних вимог щодо підготовки офіцерів за світовими стандартами.

Викладення основного матеріалу дослідження. У руслі системного підходу поведінка розглядається як цілісний, певним чином організований процес, що спрямований, по-перше, на адаптацію організму до середовища і, по-друге на активне його перетворення. Пристосувальний поведінковий акт, що пов'язаний зі змінами внутрішніх процесів, завжди носить цілеспрямований характер, який забезпечує організму нормальну життєдіяльність. Нині як методологічна основа психофізіологічного опису поведінки застосовується теорія функціональної системи П. К. Анохіна [2; 3].

Функціональні системи – це динамічні організації, що саморегулюються, діяльність усіх складників яких сприяє отриманню життєво важливих для організму пристосувальних результатів (П. К. Анохін) [2; 3]. Таке визначення системи П. К. Анохіна в повній мірі задовольняє аналіз і синтез «штучних систем» такої галузі людської діяльності, як військова освіта [2].

Д. В. Чернілевський [13] зазначає, що системний підхід – напрям у методології, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; він орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язку в ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину. Досліджуючи педагогічну систему, науковець повинен виявити компоненти і системоутворювальні зв'язки педагогічного процесу, визначити основні чинники, що впливають на функціонування цієї системи, з'ясувати роль і місце такої системи в сукупності інших явищ, вивчити процеси управління, що забезпечують досягнення обраних цілей, і в результаті – створити систему з поліпшеним функціонуванням, упровадити отримані результати в практику [13].

Системний аналіз, як зазначає С. О. Сисоєва [11, с. 9], є основою розроблення методології дослідження феномена освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, з'ясування основних домінант розвитку освіти, а також виокремлення інституційних компонентів сфер освіти, їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування.

Функціональна система являє собою універсальну модель для розуміння і побудови будь-якої системи в різних класах явищ, включаючи організми, машини і соціально-економічні організації. Перевага теорії функціональних систем перед іншими системними теоріями полягає в тому, що вона дає конкретні можливості для

системного аналізу різних класів явищ природи і суспільства і є з'єднувальною ланкою між синтетичним і аналітичним рівнем досліджень (К. В. Судаков) [12].

Саме теорія функціональних систем П. К. Анохіна [2; 3] виявилася найбільш ефективним і придатним для психологів варіантом системної методології, бо, на відміну від інших варіантів системного підходу, у ній було розроблено поняття системоутворювального чинника. Цей чинник – результат системи, під яким розуміється корисний пристосувальний ефект у співвідношенні організму і середовища, що досягається при реалізації системи. Тому детермінантою поведінки і діяльності в теорії функціональних систем розглядається не минула щодо них подія – стимул, а майбутнє – результат (Ю. І. Александров, В. М. Дружинін) [1].

Б. Ф. Ломов [5; 6] виділяє три рівні індивідуальності людини, що являють собою цілісну систему: соціальний, психічний і біологічний. При цьому вчений відзначає, що провідну роль у ставленні людини до світу відіграють ті якості, які визначаються її належністю до соціальної системи [5; 6].

Згідно з теорією інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна [8] сукупність індивідуальних якостей людини являє собою велику ієрархічну систему, що саморегулюється. Ієрархічні рівні цієї великої системи включають:

1. Систему індивідуальних якостей організму. Її підсистеми: а) біохімічні; б) загальносоматичні; в) якості нервової системи (нейродинамічні).

2. Систему індивідуальних психічних якостей. Її підсистеми: а) психодинамічні (якості темпераменту); б) психічні якості особистості.

3. Систему соціально-психологічних індивідуальних якостей. Її підсистеми: а) соціальні ролі в соціальній групі і колективі; б) соціальні ролі в соціально-історичних спільнотах [8].

В. М. Русалов, засновуючись на системних принципах, визначив людську індивідуальність як цілісну систему, метою якої є збереження цілісності й тотожності людини самій собі в умовах безперервних внутрішніх (організмичних) і зовнішніх (соціальних) змін [10]. У структурі людської індивідуальності він виділив два основних компоненти: організм та особистість, а також такі основні ознаки: цілісність, відокремленість, неповторність, автономність, самосвідомість, творчі здібності.

Б. Ф. Ломов об'єднав, акумулював системні розробки, які були розрізнені в різних галузях психології та суміжних науках. Ним були сформульовані шість системних принципів розгляду психічних явищ: 1) різноплановості – передбачає необхідність розгляду тих чи тих явищ в декількох планах: як відокремленої якісної одиниці, як частини своєї видо-родової макроструктури, у плані мікросистем, у плані зовнішньої взаємодії; 2) багатомірності – необхідність розгляду психічних явищ у різних системах; 3) багаторівневої – необхідність розгляду системи психічних явищ як багаторівневої; 4) ієрархічності – необхідність урахування сукупності різнопорядкових якостей людини як таких, що ієрархічно організовані; 5) системної детермінованості – розгляд детермінації психічних явищ як багатопланової, багаторівневої та багатомірної, тобто як системної; 6) розвитку – необхідність розгляду явища в динаміці та розвитку [5; 6].

Узагальнюючи і доповнюючи думки вчених щодо визначення системи з урахуванням специфіки військової підготовки, зазначимо, що її сутність найбільш повно може бути представлена так: 1) система обов'язково містить у собі сукупність елементів; 2) елементи системи певним чином пов'язані між собою; 3) пов'язані елементи системи створюють своєрідну цілісність; 4) елементи системи знаходяться в постійній взаємодії шляхом обміну енергією; 5) властивості системи відмінні від властивостей окремих елементів сукупності; 6) система знаходиться під впливом

зовнішніх і внутрішніх чинників; 7) система, залежно від умов, обставин, впливу може набувати стану розвитку, руйнації, хаосу.

Нехтування системним підходом до реформування системи підготовки військових фахівців стало причиною низки недоліків, що накопичувалися в ній протягом багатьох років, а за своєю сутністю – наслідком суперечностей різного походження. З метою чіткого визначення та розподілу сфер повноважень, оцінювання ефективності дій і відповідальності в справі підготовки військових фахівців суперечності, доцільно розглядати у двох аспектах впливу – зовнішньому і внутрішньому.

Системний підхід передбачає трансформацію дидактичної структури військово-педагогічного процесу, яка б була стійкою до можливих викликів, мінімізувала виникнення суперечностей різної природи та органічно включає заходи нормативного, інформаційного, управлінського, організаційного, процесуального, контрольного-діагностичного, коригувального характеру з відповідними ступенями відповідальності на кожному з передбачених проектами етапів [15].

Актуальність системного підходу в військовій освіті викликана такими чинниками: уведенням у дію нових нормативно-правових актів із безпекової та оборонної політики держави, курсом на досягнення оперативної й технічної сумісності зі збройними силами держав – членів НАТО, проведенням АТО; зміною форм і видів збройної боротьби; розробленням нових поколінь озброєння та військової техніки, комплексною, модульною їх побудовою, особливостями функціонування, бойового застосування, експлуатації та обслуговування; інформатизацією, комп'ютеризацією та автоматизацією всіх сфер військової діяльності; зміною підходів до інтеграції з цивільною освітою; можливостями динамічного програмування та моделювання будь-яких процесів, дій, ситуацій, зростанням достовірності прогностичних даних для прийняття різних рішень на основі здобуття потрібної для цього інформації сучасними засобами спостереження, зв'язку та розвідки; актуальністю переходу від інформаційно-знаннєвої моделі підготовки фахівців до компетентнісної; необхідністю перегляду змісту освіти, формування його на засадах системності; запровадженням інформаційних, інноваційних технологій і засобів навчання, інтегрованих навчальних середовищ, адекватних змісту освіти, спрямованих на формування та розвиток у військових фахівців системи компетентностей; переглядом поглядів на структуру, терміни та етапи теоретичної та практичної підготовки військових фахівців у ВВНЗ і навчальних центрах; необхідністю покращення контрольного-діагностичних процедур і матеріально-технічного забезпечення підготовки військових фахівців.

Елементами системи професійної підготовки у ВВНЗ є засоби (їх аспекти) підготовки: 1) теоретична підготовка; 2) професійно-бойова підготовка; 3) морально-політична підготовка; 4) психолого-педагогічна підготовка; 5) психофізична підготовка. Відносно «себе» кожний названий елемент є системою (рис. 1).

Елементи входять до складу системи за єдиною ознакою: ступенем свободи, за яким вони можуть знадобитися для отримання результату системи. Включені до системи елементи упорядковуються за визначеними параметрами. Основним інструментом упорядкування взаємодії елементів системи є результати, які стабілізують організацію системи. Для досягнення запрограмованого результату системи – високого рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ необхідно провести впорядкування системи на підставі визначених закономірностей (принципів), які повинні так вплинути на різні засоби підготовки, щоб у кінцевому результаті сформувати визначений високоорганізований, гнучкий комплекс із множини можливих інтегративних утворень у відповідь на вплив середовища.

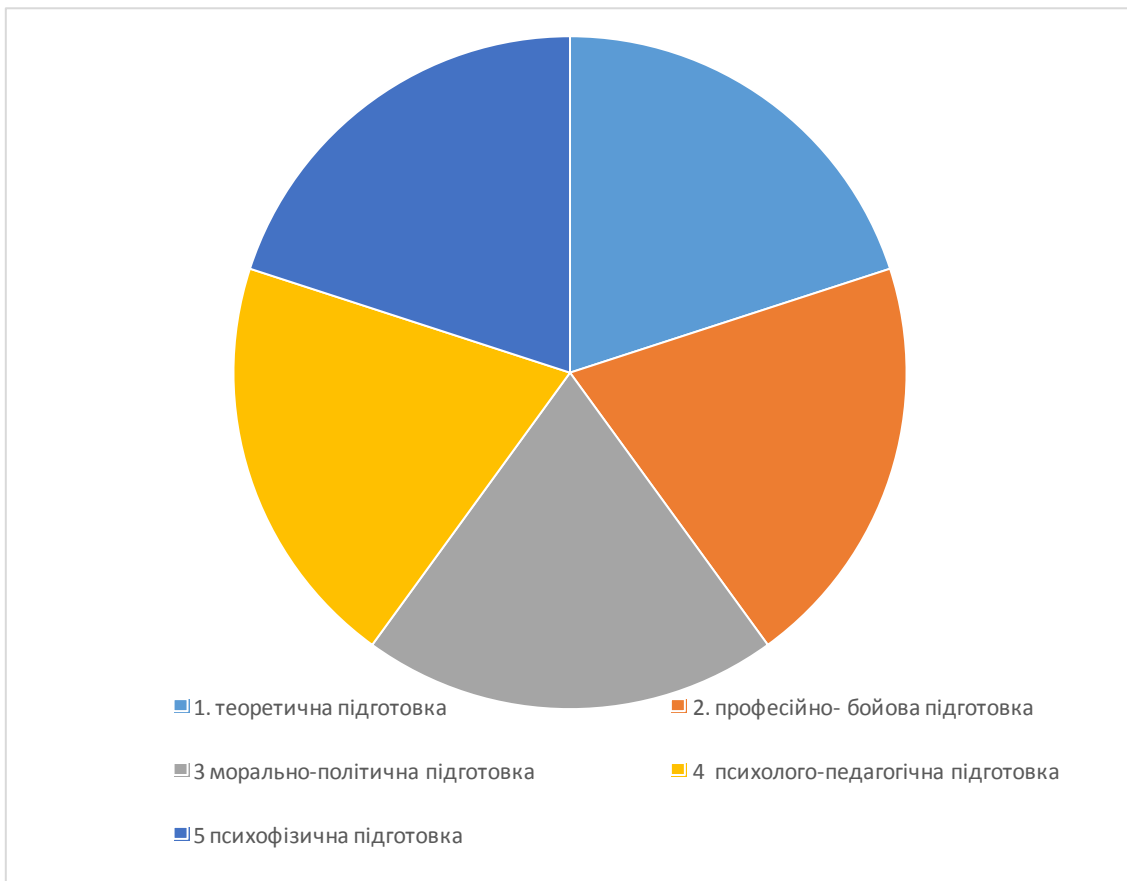


Рис. 1. Складові елементи системи професійній підготовці військовослужбовців

Включення елементів професійної підготовки до системи та їх упорядкування повинно забезпечити узгоджену і взаємопов'язану систему адаптації, для того аби організм розбудовував адаптаційні системи у відповідь на інформаційний вплив кожного засобу підготовки, не руйнуючи, а посилюючи і добудовуючи адаптаційний комплекс, який формується під інформаційним впливом інших засобів (елементів) системи. Таким чином, фіксація елементів (засобів) у системі професійної підготовки у ВВНЗ повинна проходити за визначеними інтерактивними зв'язками. Причому результат системи може бути отриманий не шляхом простої суми результатів впливу різних засобів (елементів) підготовки, а тільки під час впливу засобів підготовки. Якщо сказати іншими словами, професійна надійність офіцера не може бути сформована жодним із засобів підготовки, наприклад, психофізичної, але тільки сумою всіх професійних підготовок майбутніх офіцерів у ВВНЗ. Для залучення запрограмованого результату необхідно так розташувати елементи (засоби підготовки) системи, щоб їх взаємодія набула характеру «взаємодії» з метою отримання «фокусованого» результату. Однією з важливих ознак системи є неможливість елемента існувати поза системою і руйнування системи при випаданні елемента.

Професійна підготовка у ВВНЗ може бути системою лише тоді, коли кожний її елемент не може виконувати функції всієї системи і водночас не може виконувати власні функції поза системною організацією. Включення визначеного засобу (підсистеми) підготовки майбутнього офіцера Збройних Сил України (далі ЗСУ) до системи не означає, що перерветься зв'язок цього елемента з середовищем. Навпаки, системна організація професійної підготовки у ВВНЗ повинна передбачати не тільки субстратну та функціональну сторони, але й структуру, яка охоплює в обов'язковому порядку взаємозв'язки цих підсистем. Система функціонує тільки за умови єдності своїх

елементів, підсистем. Елементи ж утворюють систему тільки в тому випадку, якщо усунення або вихід із ладу будь-якого з них змінює програму діяльності всієї системи.

Результати досліджень, що виконані з метою покращення підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ, але без урахування всієї структури, не можуть бути в такому випадку включеними до системи, аби набути цілісно-інтегративного характеру. Як наслідок узаємодії з іншими засобами підготовки певний ефективний засіб може змінюватися або набувати нових якостей, що не враховуються в дослідженні, проведеному при системній організації. Це впливає на отриманий фіксований результат професійної підготовки у ВВНЗ.

Отже, кожна базова система у процесі професійної підготовки офіцера ЗСУ повинна вирішувати специфічні завдання такої підготовки, які ми називаємо аспектними. Так, наприклад, психофізична підготовка, як зазначає Р.М. Макаров [7], при вирішенні свого базового завдання (розвиток основних фізичних якостей, гартування організму) відповідно до мети професійної підготовки може вирішувати аспектні завдання (формування емоційної стійкості, витривалість при перевантаженнях, загартованість організму та ін.) шляхом спеціальної цілеспрямованої організації і функціонування інформаційного процесу [7].

Водночас, інтеграція різних аспектних інформаційних процесів у вигляді систем теоретичної, професійно-бойової, морально-політичної, психолого-педагогічної, психофізіологічної підготовок відбувається в середині кожної вищезазначеної системи підготовки. Саме там уможлиблюється цілісний інформаційний процес теоретичної, професійно-бойової, морально-політичної, психолого-педагогічної, психофізіологічної підготовок, але ці підготовки відбуваються різною мірою в кожній базовій системі залежно від специфіки і призначення базової підготовки.

Інтеграція однойменних аспектів базових систем утворюють систему професійної підготовки офіцера ЗСУ. При цьому фокусування зусиль педагогічної системи в досягненні єдиного запрограмованого результату – професійної підготовки у ВВНЗ – повинно здійснюватися цілеспрямованою організацією, спеціальними дидактичними принципами, що дозволяють отримати високу ефективність при різнохарактерній дії індивідуальних інформаційних процесів. Так само повинне бути організоване специфічне функціонування теоретичної, професійно-бойової, морально-політичної, психолого-педагогічної, психофізіологічної підготовки як базових систем відповідно до цілей і завдань професійної підготовки майбутнього офіцера ЗСУ.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Розкриті у статті базові системи професійної підготовки у ВВНЗ мають умовний рівень залученості в освітньому процесі. Проте основою схематичного зображення є невід’ємність всіх систем в підготовці майбутнього офіцера ЗСУ, а взаємозамінність або взагалі відсутність будь-якої однієї системи підготовки веде до непоправних наслідків, результатом яких є не повною мірою сформована готовність офіцера ЗСУ до професійної діяльності. Теоретично готовність до професійної діяльності може бути сформована, тобто знання, навички і вміння набуті в повному обсязі, але важливим моментом залишається те, чи сформована психологічна готовність до професійних дій під час екстремальної ситуації. Отже, підготовка офіцера ЗСУ у ВВНЗ є системною. Такий висновок уможлиблюється з огляду на викладений матеріал наукової статті.

Перспективами подальших досліджень є залучення системного підходу в освітній процес підготовки військовослужбовців ЗСУ з урахуванням освітніх стандартів країн членів НАТО.

Список використаних джерел

1. Александров Ю. И. Теория функциональных систем в психологии / Ю. И. Александров, В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – Москва. – 1998. – Том 19. – № 6. – С. 4–19.
2. Анохин П. К. Избранные труды : Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1978. – 400 с.

3. Анохин П. К. Общие принципы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1980. – 112 с.
4. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке. Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – Москва : Мысль, 1970. – 455 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 446 с.
6. Ломов Б. Системность в психологии : Избр. психол. тр. / под ред. В. А. Барабанникова. – Москва : Институт практ. психологии, 1996. – 384 с.
7. Макаров Р. Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : [монография] / Р. Н. Макаров, Л. В. Герасименко. – Москва : Изд. Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 1997. – 450 с.
8. Мерлин В. С. Собрание сочинений в 4-х томах : т. 2. / В. С. Мерлин. – Пермь : ПСИ, 2006. – 192 с.
9. Психофизиология : учебник для вузов / под ред. Ю. И. Александрова. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с.
10. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. – Москва : Наука, 1979. – 352 с.
11. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоева. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
12. Судаков К. В. Физиология. Основы и функциональные системы : курс лекций / К. В. Судаков. – Москва : Медицина, 2000. – 784 с.
13. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навчальний посібник / Д. В. Чернілевський. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2012. – 364 с.
14. Ryzhykov V. Elaboration of technology and content –practical component of the officer’s psychogram // Problems of modern science: Collection of scientific articles. – Fadette editions, Namur, Belgium, 2018. – 200 p.
15. Ryzhykov V. Method of organizing lessons in the armies in the way of modern world military educational practice // Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. EDEX, Madrid, España, 2018. – P. 218–228.

References

1. Aleksandrov, Yu. I., & Druzhinin, V. N. (1998). Theory of functional systems in psychology. *Psychological Journal*, Vol. 19, № 6, 4–19 (in Russ.)
2. Anokhin, P. K. (1978). *Selected Works: Philosophical Aspects of the Theory of the Functional System*. Moscow: Nauka (in Russ.)
3. Anokhin, P. K. (1980). *General principles of the theory of the functional system*. Moscow: Nauka (in Russ.)
4. Blauberger, I. V., Sadovsky, V. N., & Yudin, E. G. (1970). *A systematic approach to modern science. Problems of system research methodology*. Moscow: Myisl (in Russ.)
5. Lomov, B. F. (1984). *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Science (in Russ.)
6. Lomov, B. (1996). *Systematic in psychology*: Elect. psychol. tr. Moscow: Institute of Practical Psychology (in Russ.)
7. Makarov, R. N., & Gerasimenko, L. V. (1997). *Theory and practice of constructing target models of operators of particularly complex control systems*: [monograph]. Moscow: Publishing House International Academy of Human Problems in Aviation and Astronautics (in Russ.)
8. Merlin, V. S. (2006). *Collected Works in 4 volumes: volume № 2*. Permian: PSI (in Russ.)
9. *Psychophysiology: textbook for universities / under. ed. Yu.I. Alexandrova Psihofiziologiya*. (2004). Saint-Peterburg: Piter (in Russ.)
10. Rusalov, V. M. (1979). *Biological basis of individual psychological differences*. Moscow: Science (in Russ.)
11. Sysoev, S. O. (2006). *Fundamentals of Pedagogical Creativity*. Kyiv: Millenium (in Ukr.)
13. Sudakov, K. V. (2000). *Physiology. Fundamentals and functional systems*. Moscow: Meditsina (in Russ.)
14. Chernilevsky, D. V. (2012). *Methodology of scientific activity: Special school student: Type. 3-te, special stages*. Vinnitsa: Publishing House AMSKP (in Ukr.)
15. Ryzhykov, V. (2018). Elaboration of technology and content –practical component of the officer’s psychogram. *Problems of modern science: Collection of scientific articles*. Fadette editions, Namur, Belgium, 169–178 (in Russ.)
16. Ryzhykov, V. (2018). *Method of organizing lessons in the armies in the way of modern world military educational practice*. Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. EDEX, Madrid, España, 218–228 (in Russ.)

Abstract. RYZHYKOV Vadym Stepanovich. *Theory and practice of the system approach of professional preparation of future officers in the conditions of reform of military education of the presentation.*

Introduction. *The system approach involves the transformation of the didactic structure of military-pedagogical process, which would be resistant to possible challenges, minimized the*

emergence of contradictions of different nature and organically includes means of normative, informational, management, organizational, procedural, control-diagnostic, corrective character with appropriate levels of responsibility at each stage provided for by the projects.

Purpose. *To reveal the theoretical foundations and practical component of the means (aspects) of the professional training system in the higher military educational institution, namely: theoretical training; professional training; moral and political training; psychological and pedagogical training; psychophysical training. Determine and prove that each means of training in relation to «itself» is a system.*

Results. *In order to achieve the programmed result of the system – the high level of future officers' training in the process of professional training in the higher military educational institution it is necessary to organize the system on the basis of certain regularities (principles) that should influence the various means of training so as ultimately form a definite, highly organized, flexible complex of the set of possible integrative entities in response to the influence of the environment.*

Each base system in the process of professional training of the officer of the Armed Forces of Ukraine must address the specific tasks of such training, which we call aspect. The result of the system itself can be obtained not by a simple sum of the results of the influence of various means (elements) of training, but only during the influence of the means of training. In other words, the professional reliability of an officer cannot be formed by any means of training, such as psychophysical, but only the sum of all professional training of future officers in the higher military educational institution. To attract the programmed result, it is necessary to arrange the elements (means of training) of the system so that their interaction has become the nature of «interaction» in order to obtain a «focused» result. One of the important signs of the system is the impossibility of the element to exist outside the system and the destruction of the system when the element is dropped.

Originality. *Scientific novelty relates to the scientific substantiation and practical implementation of the system approach in the educational process of the higher military educational institution in order to provide interdisciplinary connections between the systems of training and to create favorable organizational and pedagogical conditions for the purposeful development of the personality of future officers – defenders of the Motherland.*

Conclusion. *The result of the system – the process of future officers' professional training in the higher military educational institution – is a high level of readiness of students to practice, which can only be achieved by the system on the basis of certain principles which include: the principle of objectivity, completeness, concrete historical (genetic) approach, systematic, contradiction of pedagogical experience. It provides the opportunity to organize purposefully the specific functioning of all subsystems of future officers' professional training and their effective interaction in accordance with the aspect and general goals and tasks.*

Key words: *military education; system approach; professional training; military; means (elements) of the training system of servicemen; professional competence; future officers.*

*Одержано редакцією 01.10.2018
Прийнято до публікації 08.10.2018*

УДК 378:796.011 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-89-94

СУБОТА Вікторія Володимирівна,

старший викладач кафедри фізичного виховання та здоров'я людини, Черкаський державний технологічний університет, Україна

ORCID:0000-0002-6358-6083

ОЛЕКСІЄНКО Ярослав Іванович,

старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ORCID: 0000-0002-7302-2572

e-mail: oleksienkoyaroslav8@gmail.com

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

***Анотація.** Висвітлено деякі проблеми системи фізичного виховання студентів закладів вищої освіти України. Розглянуто шляхи модернізації та впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес із фізичного виховання. Проаналізовано можливість упровадження в український освітній простір елементів фізичного виховання розвинутих країн світу. Обґрунтовано важливість модернізації існуючої системи фізичного виховання в Україні з урахуванням вітчизняного і світового досвіду.*

***Ключові слова:** новітні (інноваційні) технології; фізичне виховання; спорт; студент; викладач; заклад вищої освіти; здоров'я; навчальна дисципліна; спортивна база; модернізація; Болонський процес.*

Постановка проблеми. В умовах освітніх євроінтеграційних процесів, прийняття Україною Болонської декларації, актуальними стають питання необхідності розроблення та впровадження нових підходів до процесу фізичного виховання студентської молоді, модернізації системи фізичного виховання вищої школи. Традиційна система організації і проведення фізичного виховання в закладах вищої освіти (ЗВО) України потребує перебудови і модернізації, адже вже не влаштовує ні студентів, ні керівників ЗВО.

За даними С. Канішевського (1999), М. Булатової, О. Литвина (2004), Т. Круцевич (2006), Н. Москаленко (2010), С. Трачука (2011) та ін., діюча система фізичного виховання України ні в кількісному відношенні, ні за якісними показниками не дозволяє досягти мети зміцнення і збереження здоров'я населення, не відповідає потребам сучасного суспільства, що не могло не стати одним із чинників погіршення стану здоров'я й фізичної підготовленості молоді України. Ситуація, що склалася, обумовлена тим, що сучасний рівень рухової активності більшості школярів і студентів України не відповідає фізіологічним нормам (становить близько 15–20 % від норми), що забезпечують належний рівень фізичного стану дітей, підлітків і молоді (Р. Масауд, 1998; О. Андрєєва, 2002; І. Когут, 2006). Достатній рівень рухової активності оздоровчої спрямованості має кожна п'ята дитина шкільного віку і кожен десятий студент, що є одним із найнижчих показників у Європі (N. Cavill, 2006; R. Blom, H. Nikogosia, 2006). Це обумовлено, зокрема, низькою ефективністю уроків і занять із фізичної культури, відсутністю позакласної роботи і зацікавленості до самостійного виконання фізичних вправ (М. Булатова, О. Литвин, 2003; Т. Виленська, 2005; Н. Москаленко, 2007) [1, с. 1–3].

Перебудова і модернізація системи фізичного виховання в Україні дасть можливість в повній мірі реалізувати бажання і потенціал студентів у фізкультурно-

спортивній діяльності, розширить можливості самостійного вибору студентами виду рухової діяльності чи спорту; змусить викладачів підвищувати свій професійний рівень, а керівників закладів освіти – покращувати матеріально-технічну базу для проведення занять із різних видів спорту. Головною метою модернізації системи фізичного виховання студентів є зміна ставлення університетської молоді до особистого здоров'я, формування ціннісного ставлення на його збереження і зміцнення, ведення активного і здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ряд дослідників (А. Драчук, 2001; С. Канішевський, 2008; М. Зубалій, 2008; та ін.) відмічають, що діюча в Україні організація фізичного виховання у ЗВО недостатньо ефективна для зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості, мотивації, професійно важливих психофізіологічних якостей і інтересів більшості студентів. Проте сама система фізичного виховання в закладах вищої освіти в Україні потребує змін і реформування, адже молодь байдуже, а іноді й негативно ставиться до змісту обов'язкових фізкультурних занять (С. Канішевський, 1998; Р. Раєвський, 1998; О. Малімон, 1999; Є. Свіргунець, 2001; В. Романенко, 2003; О. Кібальник, 2008; Ж. Малахова, 2013 та ін.).

Нині існують наукові публікації, які висвітлюють питання реформування та модернізації як навчальної дисципліни «Фізичне виховання», так і системи фізичного виховання студентів у контексті інтеграції українських закладів вищої освіти в загальноєвропейський освітній простір [1; 2; 3; 4; 6; 8; 9; 11]. Так, В. Мунтян і В. Пліско [2, с. 226] дійшли висновку, що з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу, спрямованого на формування позитивної мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності, та необхідних у зв'язку з тим компетенцій і залучення студентської молоді до здорового способу життя необхідно зберегти науково-методичний і кадровий потенціал кафедр фізичного виховання. Розроблення ж критеріїв оцінювання якості освіти з дисципліни «Фізичне виховання» і додатку до диплому дозволить поліпшити рівень здоров'я і фізичної підготовленості студентської молоді та в цілому підвищить ефективність навчально-виховного процесу.

Н. Долгова [3] указує, що включення України в Болонський процес і перехід вишів до кредитно-модульної системи навчання зумовлюють необхідність вивчення досвіду країн Європейського Союзу та аналіз роботи зарубіжних університетів, що спрямовані на виховання здорової, фізично-досконалої людини. Це переконує дослідницю в необхідності визначення пріоритетних напрямів їх діяльності, виявлення ефективних форм і методів такої роботи, обґрунтування можливості впровадження зарубіжного досвіду в Україні. Саме досвід університетів Польщі та вивчення здобутків у цій сфері розкриє шляхи модернізації навчально-виховної системи.

Г. Грибан [4, с. 7–8], вивчаючи шляхи впровадження вимог ECTS у навчальну дисципліну «Фізичне виховання» в європейському освітньому просторі, зауважує, що кредитно-модульної системи навчання й оцінювання з фізичного виховання в нефізкультурних ЗВО в європейському і світовому освітньому і науковому просторі нині не існує, оскільки фізичне виховання не входить до навчальних планів університетів, а пов'язане з самостійною роботою студентів. Відповідно, немає необхідності розробляти і впроваджувати кредитно-модульну систему навчання з дисципліни «Фізичне виховання» згідно з вимогами ECTS.

Актуальність даної проблеми, її важлива соціальна значущість для суспільства, суперечливість деяких положень обумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан системи фізичного виховання студентів закладів вищої освіти України та визначити шляхи її перебудови і модернізації в світлі Болонського процесу.

Викладення основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку системи фізичного виховання в Україні все гостріше постають проблемні питання щодо здоров'я, а відтак і рухової активності молоді. Адже загальновідомо, що рухова активність забезпечує нормальний ріст і розвиток молодого організму, підвищує опір до захворювань, покращує фізичну і функціональну працездатність. Проте майже 90 % учнів мають відхилення у стані здоров'я, а понад 50 % – незадовільну фізичну підготовленість. Щорічно зростає кількість учнів і студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи. Так, їхня чисельність досягає 14 %, а в окремих гуманітарних ЗВО – 30–40 %.

Загальні *тенденції основних показників здоров'я* населення України на сучасному етапі можна визначити так: 1) демографічна ситуація: мають місце урбанізація, постаріння населення, зміна структури смертності та зменшення середньої очікуваної тривалості життя; 2) захворюваність населення: домінує неепідемічний тип патології, підвищився рівень деяких захворювань, зокрема, неепідемічних, ендокринних, алергійних, зросла частота окремих інфекційних захворювань (туберкульозу, дифтериту, кору, гепатиту, ВІЛ-інфекції); 3) фізичний розвиток населення: зростає чисельність дітей із дисгармонійним розвитком, зменшується чисельність практично здорових дітей; 4) інвалідність: збільшується показник первинного виходу на інвалідність (інвалідизації) на тлі зменшення загального показника інвалідності; 5) посилення тенденції множинної патології (поєднання різних захворювань в одній особі, множинність причин смерті) [5, с. 39–40].

З наведених даних бачимо, що перебудова і модернізація системи фізичного виховання вищої освіти диктуються соціально-економічними запитами суспільства на здорове молоде покоління, на формування зацікавленості університетської молоді до занять фізичною культурою та спортом, веденням здорового способу життя.

Питання модернізації і покращення якості освіти в системі фізичного виховання та спорту турбує багатьох науковців як України, так і розвинутих країн світу. При цьому в різних дослідженнях зазначається, що вона (модернізація) неможлива без інноваційного розвитку її складових. Так, Н. Долгова [3] зазначає, що в багатьох інноваційних розробках, які запроваджуються, зокрема, у класичних університетах Польщі, пропонуються популярні види спорту, особливо нові, а іноді й екстремальні, найбільш цікаві молодому поколінню. І все це для того, щоб надати процесу фізичного виховання стрункості, оптимальності, плановості та ефективності.

Модернізація освіти в Україні потребує активного пошуку нових форм, методів і засобів навчання, що спрямовані на вдосконалення освітнього процесу та його інтенсифікацію, підготовку молодого покоління до життя в умовах ринкової економіки. С. Горбунов [6, с. 34] зазначає, що в сучасних умовах навчально-виховний процес студентів повинен бути спрямований на виконання нового соціального замовлення – формування самостійної ініціативної, творчої та здорової особистості.

Як зазначає А. Свасьєв [7, с. 86–87], у країнах Сходу гасло «Духовна та фізична сила – міць нації» є провідним принципом побудови системи управління фізичною культурою та спортом серед усіх верств населення, підкреслюючи демократизм і гуманність урядових рішень у цій сфері розвитку держави. Фізична культура в Японії, Китаї, Кореї набула статусу одного з наукових напрямів системи освіти та оздоровлення нації. За період оновлення в цих країнах досягнуто високих темпів соціально-економічного розвитку, громадянської свідомості й відповідальності за престиж своїх країн.

У політиці західноєвропейських держав наголошується на інтеграційній, культурній, рекреаційній ролі фізичної культури, а також її толерантності. Вивчаючи досвід американських і європейських колег, як зазначає О. Попрошаєв зі співавторами, у більшості університетів немає ні кафедр фізичного виховання, ні занять із фізичного

виховання як таких (фізичне виховання не входить до більшості навчальних планів). Замість них студенти університету мають можливість займатися у спортивних секціях або індивідуально. Для цього використовується найсучасніша спортивна база і передбачено значне фінансування, яке складається, насамперед, із студентських внесків. Спортивні секції не є стандартними, а визначаються за побажаннями і захопленнями студентів. Зважаючи на ці особливості, деякі ЗВО України вирішили або скорочувати навчальні години на фізичне виховання в навчальних планах, або переводити навчальний предмет на курс за вибором студентів. Ми погоджуємося з іншими дослідниками, що така практика є помилковою, оскільки, як зазначає О. Попрощаєв із колегами, не можна, з однієї сторони, звертати увагу на відсутність навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у навчальних планах західноєвропейських ЗВО, а з другої – не помічати відсутність сучасної спортивної бази у кращих вітчизняних ЗВО, яка в десятки разів поступається наявним спортивним базам у західноєвропейських університетах і майже відсутнє фінансування фізичного виховання та спорту у вітчизняних ЗВО. Проте найголовніше те, що в більшості західноєвропейських закладах освіти кожен студент після закінчення ЗВО отримує додаток до диплому (паспорт здоров'я), у якому відображено «реальну картину» стану здоров'я і рівня підготовленості конкретного студента, що значно підвищує мотиваційні стимули студентів до регулярних занять у спортивних секціях в університеті та дотримання правил здорового способу життя [8, с. 37].

Конструктивний аналіз функціонування системи фізичного виховання в США і країнах Європи вможливив з'ясування основних аспектів фізичного виховання в освітніх установах, серед яких, В. Корягін і О. Блавт [9] зазначають такі: 1) широка пропаганда здорового способу життя й розуміння урядом важливості такого соціального чинника, як фізична культура та спорт; 2) належна матеріальна база в освітніх установах для занять фізичною культурою та спортом. Практично всі школи США мають свій стадіон, а також басейни, спортивні зали, що дає змогу учням і студентам займатися фізичною культурою та спортом не тільки в обов'язкових формах занять фізичним вихованням, а й у позанавчальний час; 3) кадрові можливості освітніх установ, що полягають у належному забезпеченні не лише фахівцями фізичного виховання, а й кваліфікованими тренерами з різних видів спорту; 4) наявність моральної й матеріальної мотивації: безкоштовні заняття, забезпеченість спортивною формою, безкоштовними обідами, транспортом; 5) належне медичне забезпечення, що унеможливляє допуск хворих дітей і студентів до занять фізичною культурою та спортом, дає змогу оперативно коригувати їхній стан здоров'я.

Отже, більшість ЗВО Європи і США мають велику кількість спортивних баз, що дає змогу проводити роботу спортивних секцій у позанавчальний час без обмежень. Діти та їхні батьки усвідомлюють, що досягнення у спорті забезпечують їм безкоштовне навчання в коледжі або університеті (навчання в коледжах і університетах США платне, а платня дуже велика навіть для багатьох американських родин) і отримання стипендії. При вступі до ЗВО її адміністрація звертає увагу на досягнення абітурієнтів у спорті, мистецтві, громадській роботі й зараховують тих, хто особливо проявив ініціативу, і тих, хто, як вони вважають, додають яскравості та різноманітності в житті навчальної установи. Спортивні стипендії США – це часткове або повністю безкоштовне навчання, проживання, харчування, забезпечення підручниками в університеті [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Нині діюча система фізичного виховання в закладах вищої освіти України не здатна ефективно забезпечувати зміцнення здоров'я, підвищувати рівень фізичної підготовленості, формувати професійно важливі психічні і психофізичні якості, мотивацію в студентів до занять фізичною культурою та спортом. Погоджуємося з багатьма фахівцями, що в цих умовах

необхідно впроваджувати нові технології із застосуванням популярних серед студентства сучасних різновидів рухової активності та спорту з метою формування інтересу до занять.

Перебудова викладання і модернізація дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України за зразками європейських і американських потребує потужної матеріально-технічної бази, перепідготовки фізкультурних кадрів, високого рівня свідомості студентів і дбайливого ставлення до власного здоров'я, тому нині не може бути впроваджене в повній мірі. На нашу думку, в Україні поряд з академічними заняттями (цікавими, змістовими, з застосуванням новітніх технологій), внесеними до розкладу аудиторних занять, широко мають упроваджуватися секційні, факультативні заняття за вибором студента.

Перспективи подальших досліджень передбачається вести в напрямі вивчення інших проблем фізичного виховання студентів ЗВО України у відповідності до сучасних вимог суспільства і у світлі Болонського процесу.

Список використаних джерел

1. Трачук С. В. Моделювання режимів рухової активності молодших школярів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... кандидата наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / С. В. Трачук. – Київ, 2011. – 20 с.
2. Мунтян В. С. Фізичне виховання у контексті положень нового Закону України «Про вищу освіту» / В. С. Мунтян, В. І. Пліско // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 118, Т. 1. – С. 222–226.
3. Долгова Н. О. Новітні технології організації фізичного виховання : досвід Польщі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://elkniga.info/book_372_glava_10.html
4. Грибан Г. П. Проблеми фізичного виховання в умовах євроінтеграції / Г. П. Грибан // Буковинський науковий спортивний вісник. – Вип. 3. – Чернівці, 2007. – С. 6–10.
5. Столяров Г. С. Статистика охорони здоров'я : підручник / Г. С. Столяров, Ю. В. Вороненко, М. В. Голубчиков. – Київ : КНЕУ, 2002. – 230 с.
6. Горбунов С. А. Реализация инновационных подходов в системе физического воспитания / С. А. Горбунов, С. С. Горбунов // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 5. – С. 33–35.
7. Свасьєв А. Аналіз стану вищої фізкультурно-спортивної освіти у країнах західної Європи та азійсько-тихоокеанського регіону / А. Свасьєв // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – № 2 (13). – 2014. – С. 84–88.
8. Попрошаєв О. Фізичне виховання в контексті інтеграції в загальноєвропейський освітній / О. Попрошаєв, О. Білик, М. Островський // Спортивна наука України, 2015. – № 2 (66). – С. 36–43.
9. Корягін В. Інформаційна інтерпретація устрою фізичного виховання й системи контролю в освітніх установах / В. Корягін, О. Блавт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/11642>
10. Нікітенко С. Актуальні проблеми вдосконалення професійно орієнтованої підготовки студентів засобами фізичної культури та спорту / С. Нікітенко, І. Козак, Р. Кичма, І. Тимкович // Молода спортивна наука України. – Т. 2. – 2015. – С. 181–187.
11. Головатенко О. М. Фізичне виховання студентів ВНЗ України в умовах євроінтеграції. Проблеми та перспективи / О. М. Головатенко, М. І. Зуєнко, Я. І. Олексієнко // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – № 4. – Черкаси, 2017. – С. 56–62.

References

1. Trachuk, S. V. (2011). *Modeling the modes of motor activity of junior pupils in the process of physical education*: abstract of thesis of dissertation of PhD: 24.00.02 «Physical Culture, Physical Education of Different Groups of the Population». Kyiv (in Ukr.).
2. Muntyan, V. S., & Plesko, V. I. (2014). Physical education in the context of the Ukraine new law «On Higher Education». *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu (Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University)*, 118 (1), 222–226 (in Ukr.).
3. Dolgova, N. O. *The latest technologies of organization of physical education: experience of Poland*. Retrieved from http://elkniga.info/book_372_glava_10_NOVITNI_TEKHNOLGI_ORGAN.html (in Ukr.)
4. Griban, G. P. (2007). Problems of Physical Education in the Conditions of European Integration. *Bukovynsky naukovyy sportyvnyy visnyk (Bukovinsky Scientific Sport Newswire)*, 3. Chernivtsi, 6–10 (in Ukr.)
5. Stolyarov, G. S., Voronenko, Yu. V., & Golubchikov M.V. (2002) *Health Statistics: Textbook*. Kyiv: KNEU (in Ukr.)
6. Gorbunov, S. A., & Gorbunov, S. S. (2010). Realization of innovative approaches in the system of physical education. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury (Theory and practice of physical culture)*. 5. 33–35 (in Russ.)

7. Svatyev, A. (2014). Analysis of the status of higher physical education and sport education in the countries of Western Europe and the Asia-Pacific region. *Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika (Scientific herald of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy)*, 2 (13), 84–88 (in Ukr.)
8. Poproshaev, O., Bilyk, O., & Ostrovsky, M. (2015). Physical education in the context of integration into the common European educational space. *Sportyvna nauka Ukrayiny (Sports Science of Ukraine)*, 2 (66), 36–43 (in Ukr.)
9. Koryagin, V., & Blavt, O. (2015). *The Physical Education and Lifestyle Monitoring System in Educational Institutions of the Information Interpretation*. Retrieved from <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/11642> (in Ukr.)
10. Nikitenko, S., Kozak, I., Kichma, R., & Timkovich I. (2015). The urgent problems of perfection of professionally oriented preparation of students by means of physical culture and sports. *Moloda sportyvna nauka Ukrayiny (Young sports science of Ukraine)*, 2, 181–187 (in Ukr.)
11. Golovatenko, O. M., Zuenko, M. I., Oleksiyenko, Ya. I. (2017). Physical education of students of higher educational institutions of Ukraine in the conditions of European integration. Problems and prospects. *Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky (Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical sciences)*, 4, 56–62 (in Ukr.)

Abstract. *SUBOTA Victoria Volodymyrivna, OLEKSIYENKO Yaroslav Ivanovich. Modernization of the system of physical education of Ukrainian higher education institutions in the conditions of the Bologna process.*

Introduction. *In the context of educational European integration processes, with the connection of Ukraine to the Bologna Declaration, the issues of necessity of creation and implementation new approaches to the process of physical education of young students, modernization of system of physical education in High school are becoming relevant. The traditional system of organization and conducting of physical education in institutions of higher education in Ukraine needs to be converted and updated, since neither students nor managers of these institutions are satisfied.*

Purpose. *To analyze recent condition of the system of student's physical education in the institutions of Higher education in Ukraine and to figure out the ways of its reconstruction and modernization in light of Bologna process.*

Results. *The issue of modernization and improvement of the quality of education in the system of physical education and sport is of concern to many scholars from both Ukraine and developed countries in the world. At the same time, various researches indicate that modernization is impossible without the innovative development of its components. Modernization of physical education in Ukraine requires the active search for new forms, methods and means of education aimed to improve the educational process and its intensification, preparing the growing generation for life under circumstances of market economy, analepsy.*

Originality. *On the basis of analysis and comparison of the system of physical education of Ukraine with developed world systems, the authors made an attempt to determine the ways of its reconstructing and modernization in the light of the Bologna process.*

Conclusion. *The reorganization of teaching and modernization of the discipline «Physical education» in institutions of Higher education in Ukraine, based on European and American models, requires a powerful material and technical base, re-training of physical culture personnel, a high level of students' consciousness and a careful attitude towards their own health, so today, cannot be implemented completely. In our opinion, in addition to academic activities (interesting, meaningful, using the latest technologies), included in the schedule of lessons, sectional classes should be approved by student's choice. The latest technologies in the organization of educational work can not only increase the efficiency of the educational process, but also increase the motivation for physical education classes, the desire to follow a healthy way of life, to develop and improve yourself physically.*

Key words: *the latest (innovative) technologies; physical education; sport; student; teacher; institution of higher education; health; educational discipline; sports base; modernization; Bologna process.*

*Одержано редакцією 02.10.2018
Прийнято до публікації 06.10.2018*

УДК 37.015.62 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-95-99

ORCID: 0000-0003-0581-0670

СТОМА Валентина Миколаївна,
аспірантка кафедри інформатики,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, Україна
e-mail: olya.dina@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ BYOD ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ QR-КОДІВ

Анотація. Запропоновано застосування технології BYOD для підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей на основі QR-кодів. Зроблено аналіз літературних джерел щодо впровадження технології BYOD в освітнє середовище. Наведено приклад застосування такої технології для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей під час тестового контролю знань із дисципліни «Загальна фізика» (тема «Кінематика»), яка базується на застосуванні QR-кодів. Описано етапи створення тестів у програмному продукті ISpring. Подано результати тестування студентів майбутніх учителів фізики, хімії, математики. Установлено, що завдяки такому тестуванню можна відслідковувати типові помилки студентів, рівень навчальних досягнень, продемонструвати студентам, як можна застосовувати інформаційні технології в умовах технології BYOD.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність; технологія BYOD; QR-код; майбутні вчителі; природничо-математичні спеціальності; освітній процес.

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиліть у системі вищої освіти спостерігається зменшення кількості аудиторних годин, що відводяться навчальними планами різних закладах вищої освіти для вивчення багатьох дисциплін, у той час як обсяг і складність навчального матеріалу істотно зростають. Крім цього поступове впровадження нових державних освітніх стандартів до предметних і особистісних результатів освітнього студентів обумовлюють нагальну необхідність зміни технології організації освітнього процесу в ЗВО, де студент стає активним учасником освітньої діяльності, а викладач – лише спрямовуючою ланкою.

У зв'язку з цим досить перспективним напрямом розвитку сучасної вищої освіти є використання BYOD – технології, під якою розуміють будь-яку освітню активність, де переважно або виключно застосовуються портативні пристрої – телефони, смартфони, планшети принесені з собою суб'єктами учіння [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Означені ідеї висвітлені у працях науковців: І. О. Золотарьова, О. В. Мардаренко, Т. О. Сараєва, А. М. Труш. У дослідженнях таких учених, як Р. Браян (Bryne R.), Р. Мілман (Millman R.), М. А. Зільберман розглядаються основні процеси еволюції технології BYOD в освітньому просторі.

Проте, така технологія на широкий загал не застосовується, а тому існує потреба розглянути деякі практичні аспекти технології BYOD, які варто впроваджувати в освітньому процесі вищої школи.

Мета статті описати застосування технології BYOD у процесі підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей на основі QR-кодів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Уперше термін **BYOD** (з англійської, Bring Your Own Device – *принось свій девайс із собою*) у 2005 році

застосовується у праці Рафаеля Баллагаса [7]. В Україні цю технологію почали досліджувати і впроваджувати останні чотири роки, про що свідчать праці Н. В. Житеньова [3], Г. В. Скрипка [7]. За аналізом цих та інших наукових праць можна говорити, що:

1) існує достатня кількість мобільних додатків, платформ і ресурсів, які можна застосовувати для навчання, зокрема, Google Forms, Survey Monkey, Kahoot it!, Plickers, Grand Tools, Prompt offline translator, Education App For Kids, Linear X, Quick quadratics, Prezi, PowToon та багато інших [3, с. 150]. За допомогою цих додатків викладач має можливість швидко оцінити знання й уміння, створювати навчальні матеріали в електронному вигляді, при цьому враховувати принцип інтерактивності [6];

2) застосування технології BYOD передбачає роботу в онлайн режимі, тобто є можливість швидко одержувати відповіді, проходити тести, знайомитися з навчальним матеріалом. За рахунок використання зазначених мобільних платформ і додатків викладач більше часу може приділити безпосередній роботі з студентами (дискусії, круглі столи). Тоді важливим аспектом буде ефективне раціональне використання навчального часу [2].

Нами аналізується застосування такої технології для розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів фізико-математичних спеціальностей. Зокрема, реалізовано тестування з дисципліни «Загальна фізика» (тема «Кінематика»), яка базується на застосуванні QR-кодів.

Звичайний *QR* (*Quick Responce – швидкий відгук*) – мініатюрний носій даних, який зберігає текстову інформацію обсягом пів сторінки формату А4. Спеціальні сервіси кодують такі дані і подають їх у вигляді набору білих і чорних квадратів. QR-код містить у собі і додаткові дані, які потрібні для правильного розпізнавання (декодування) інформації спеціальними програмами мобільних пристроїв [1].

Об'єднуючи технологію BYOD, Mentimeter [10] он-лайн сервіс для генерації QR можна швидко одержати інформацію про засвоєння навчального матеріалу. Ми застосовуємо сервіс Mentimeter, який дозволяє: швидко і просто згенерувати опитування, QR код із відповідним посиланням; експортувати результати опитування в табличний процесор Excel. Зазначимо, що сервіс підтримує кирилицю. Для того, щоб процедура опитування пройшла в інтерактивному режимі, а результати виводилися на екран у презентації, застосовуємо програмний продукт ISpring [9]. Алгоритм дій:

1. За допомогою iSpring (розширення до Microsoft PowerPoint), створюємо тест для опитування.

2. За допомогою Mentimeter отримуємо для тесту відповідний QR-код і посилання на сторінку з результатами.

3. У презентації о занять передбачаємо два слайди для розміщення QR-коду на першій, гіперпосилання на сторінку з результатами опитування на другому.

Порядок дій для створення тесту за допомогою iSpring Pro:

1. На панелі задач обираємо *Тест* (рис.1) / *Новий тест* (рис. 2);

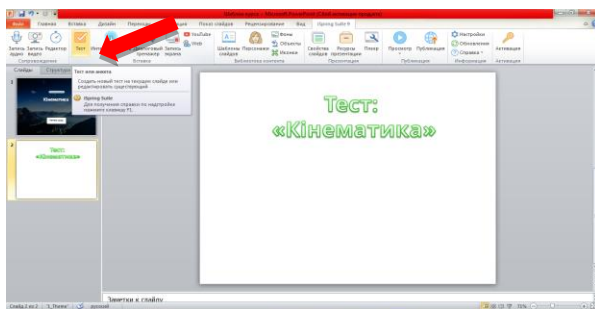


Рис. 1.

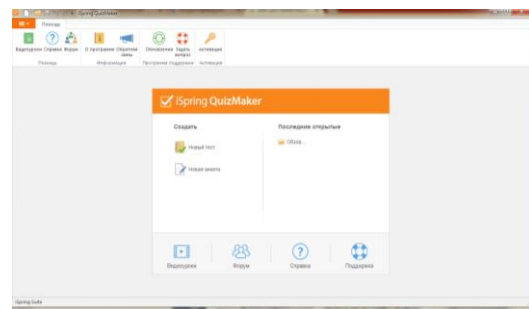


Рис. 2.

1. На панелі задач обираємо *Створити нове питання* та вказуємо формат відповіді: з однією правильною відповіддю; з двома правильними відповідями; числова відповідь; на відтворення послідовності; на встановлення відповідності; заповнити пропуск; вибрати зі списку; та інше.

2. Зберігаємо тест.

У програмі передбачено функцію перегляду тесту в різних форматах: на смартфоні (рис. 3), планшеті (рис. 4) та ПК:

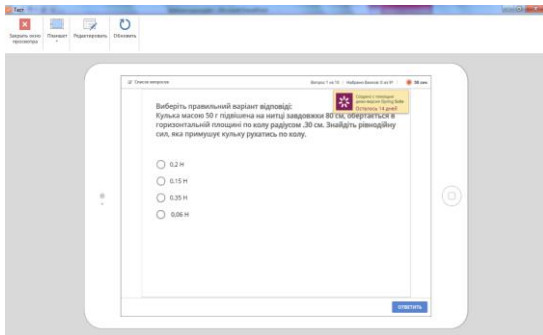


Рис. 3. Інтерфейс тесту у форматі «планшет»

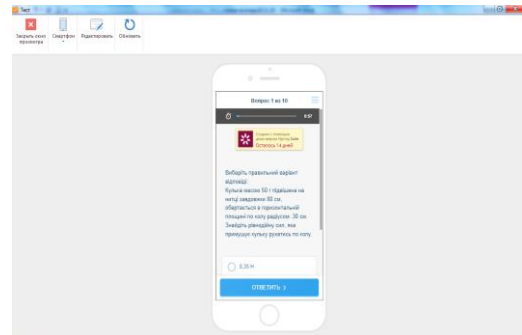


Рис. 4. Інтерфейс тесту у форматі «смартфон»

У такий спосіб організовується тестування проведене нами зі студентами спеціальності 014 Середня освіта хімія, фізика, математика. Загальна кількість респондентів – 45 осіб. Максимальна кількість балів за тест – 10. Результати тестування показали, що низький рівень навчальних досягнень (1-4 бали) показали 9 студентів, достатній рівень навчальних досягнень (5-7 балів) показали 20 студентів, високий рівень навчальних досягнень (8-10 балів) показали 16 студентів. Результати тестування вказані на діаграмі (рис. 5):

Результати тестування з теми: «Кінематика»

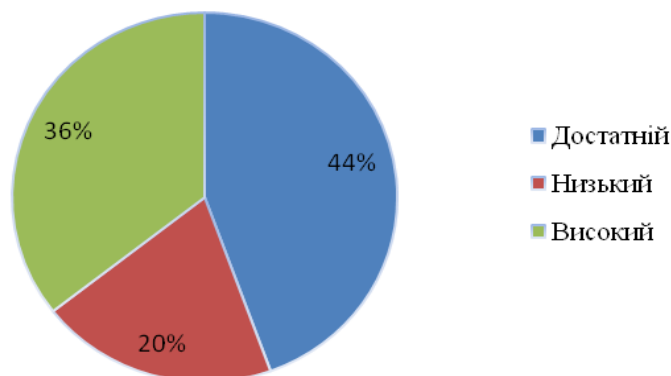


Рис. 5.

Завдяки такому тестуванню можна відслідковувати типові помилки студентів; рівень навчальних досягнень; продемонструвати майбутнім учителям природничо-математичних спеціальностей, які можуть застосовувати сучасні інформаційні технології в майбутній професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Уважаємо технологію BYOD перспективною для впровадження в освітній процес, цікавою для молоді та ефективною з позицій економії навчального часу, що в умовах інтенсифікації освітнього процесу набуває важливого значення.

Для викладача технологія BYOD надає можливість вибудувувати індивідуальну освітню траєкторію та розширити інформаційне середовище для пізнавальної і освітньої діяльності студентів: набути корисні навички роботи з інформацією і проведення досліджень; розвивати предметні навички; комплексно формувати різні навчальні дії – пізнавальні, комунікативні, особистісні та регулятивні.

Незважаючи на великі переваги технології BYOD, вона має ряд недоліків, а саме: різні технічні характеристики мобільних пристроїв студентів, які потрібно враховувати при плануванні заняття; недостатня кількість контенту для освітніх цілей і коштів для його розроблення; копіювання інформації з веб-каналів, що може спричинити недотримання закону про авторські права. Проте зазначені недоліки технології BYOD не впливають негативно на якість підготовки фахівців, а тому їх варто впроваджувати в закладах освіти.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження можуть бути пов'язані з розробленням методичних рекомендації щодо впровадження технологію BYOD в освітній процес під час підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К. Л. Використання QR кодів у навчальному процесі вищих навчальних закладів : матеріали XX Міжнародної науково-практичної конференції [«Інформаційні технології : наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я (MicroCAD-2012)»], (м. Харків, 15–17 травня 2012). – Харків, 2012. – С. 42.
2. Єпик М. О. Перспективи реалізації нових інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті. [Електронний ресурс] / М. О. Єпик // Донецький національний університет. – Режим доступу : <http://pit.hntu.com.ua/media/pdf/48.pdf>
3. Житеньова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах [Електронний ресурс] / Н. В. Житеньова // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2016. – № 2. – С. 170–178. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/15191/1/Zhytienova_E_Ser.pdf.
4. Золотарьова І. О. Застосування мобільного навчання в системі освіти / І. О. Золотарьова, А. М. Труш // Системи обробки інформації. – 2015. – Вип. 4. – С. 147–150. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_4_32.
5. Кухаренко В. С Тенденції розвитку електронної освіти в 2015 р. [Електронний ресурс] / В. С. Кухаренко // Освітня політика. Портал громадських експертів. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/analytics/438-tendentsijrozvitku-elektronnoji-osviti-v-2015-r>
6. Сервіси для створення інтерактивних вікторин Kahoot! [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://kahoot.it>.
7. Скрипка Г. В. Використання підходу BYOD у вивченні предметів освітньої галузі «Технології» [Електронний ресурс] / Г. В. Скрипка. – Режим доступу : <http://timso.koippo.kr.ua/hmura11/688-2/>.
8. BYOD Infographic [Електронний ресурс] / ESET/ – Режим доступу : <https://eset.co.th/about-eset/press-center/article/byod-infographic-for-security-its-not-a-pretty-picture/>
9. Evans D. What is BYOD and why is it important? / TechRadar / The home of technology. Retrieved from <http://www.techradar.com/news/computing/what-is-byod-and-why-is-it-important--1175088>
10. iSpring Pro. Retrieved from <https://www.ispring.ru/products>.
11. Mentimeter. Retrieved from <https://www.mentimeter.com/>.
12. What is Mobile Learning? Retrieved from <http://archive.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=135556>

References

1. Bugaychuk, K. L. (2012). *The Use of QR Codes in the Educational Process of Higher Educational Institutions*. Information Technologies: Science, Technology, Education, Health (MicroCAD-2012): Materials of the XX International Scientific and Practical conference (May 15-17, 2012, Kharkiv). Kharkiv (in Ukr.)
2. Epik, M. O. *Prospects for the implementation of new information and communication technologies in higher education*. Donetsk National University. Retrieved from <http://pit.hntu.com.ua/media/pdf/48.pdf> (in Ukr.)
3. Zolotareva, I. O., & Trush, A. M. (2015). Application of mobile education in the education system. *Systems of information processing*, Vol. 4, 147–150. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_4_32. (in Ukr.)
4. Kukharenko, V. S. (2015). Trends in the development of e-education in 2015. *Educational policy. Portal of Public Experts*. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/analytics/438-tendentsijrozvitku-elektronnoji-osviti-v-2015-r> (in Ukr.)

5. *Services for creation of interactive quiz Kahoot!* Retrieved from <https://kahoot.it>. (in Ukr.)
6. *BYOD Infographic* [ES] / ESET /. Retrieved from <https://eset.co.th/about-eset/press-center/article/byod-infographic-for-security-its-not-a-pretty-picture/> (in Ukr.)
7. Evans, D. *What is BYOD and why is it important?* The home of technology. Retrieved from <http://www.techradar.com/news/computing/what-is-byod-and-why-is-it-important--1175088> (in Engl.)
8. *iSpring Pro*. Retrieved from <https://www.ispring.ru/products>. (in Engl.)
9. *Mentimeter* [Resource]. Retrieved from <https://www.mentimeter.com/>. (in Engl.)
10. *What is Mobile Learning?* Retrieved from <http://archive.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=135556> (in Engl.)

Abstract. *STOMA Valentina Mykolayivna. Use of byod technologies for preparing future teachers of natural and mathematical specialties on the basis of QR codesstate Pedagogical.*

Introduction. *Teaching of mathematical disciplines in higher educational establishments takes place through a difficult period of radical adjustment and requires the use of special technology of teaching the formation of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics as a necessary condition for their mastering of subject knowledge, knowledge, skills and professional competence. Educational and research activity is the main component of their professional training in the teaching and learning complex.*

The purpose of the article describe the use of BYOD technology in the process of preparing future teachers of natural and mathematical specialties on the basis of QR-codes.

Methods of research: *analysis, systematization, generalization of pedagogical and scientific-methodological research within the field, pedagogical observation of educational process, personal teaching experience.*

Conclusions. *The article proposes the use of BYOD technology for the preparation of future teachers of natural and mathematical specialties on the basis of QR-codes. An analysis of literary sources regarding the implementation of BYOD technology in the educational environment is made.*

An example of the use of such technology for the development of information and digital competence of students, future teachers of physical and mathematical specialties during the test control of knowledge on the discipline «General Physics» (theme «Kinematics»), which is based on the use of QR-codes. Describes the stages of creating tests in the software product ISpring. The results of testing students of future teachers of physics, chemistry, mathematics are presented. It is established that due to such testing one can trace students' typical mistakes; level of educational achievements; to demonstrate to students, future teachers of natural and mathematical specialties how information technologies can be used in the conditions of BYOD technology.

Key words: *mobile education; BYOD technology; QR-COD; future teachers; natural and mathematical specialties; educational process.*

*Одержано редакцією 01.10.2018
Прийнято до публікації 07.10.2018*

УДК 378.147.091.33 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-100-108

ORCID ID0000-0002-2505-5196

СУЩЕНКО Олена Миколаївна,
аспірантка кафедри здоров'я, фізичної терапії,
реабілітації та ерготерапії, Сумський державний
педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
Україна
e-mail: olya.dina@gmail.com

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

***Анотація.** Визначено основні критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії. Критерії сформованості професійної компетентності розглянуто як сукупність сутнісних ознак, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень її сформованості, при цьому ступінь сформованості визначається в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак. Обґрунтовано, що критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії визначено особистісний, когнітивний, діяльнісний. Показниками особистісного критерію є мотиви професійного вибору; професійна мотивація; потреба у професійному саморозвитку. Показниками когнітивного критерію є сформовані психолого-педагогічні знання; анатомо-фізіологічні знання та знання з безпеки життєдіяльності; знання з теорії і методики фізичного виховання та спорту; основи медичних знань; знання сучасних оздоровчо-реабілітаційних технологій. Показниками діяльнісного критерію є організація власної діяльності студента з реалізації програми практики; управління діяльністю учнів; організація професійного спілкування. Виділено чотири рівні розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії: критичний, базовий, достатній, оптимальний.*

***Ключові слова:** професійна компетентність; фахова підготовка; майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії; критерій; рівні сформованості.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітньої системи України однією з нагальних потреб є підготовка висококваліфікованого фахівця, зокрема, з фізичної терапії та ерготерапії. Це зумовлює необхідність застосування компетентнісного підходу під час їхньої підготовки. Випускники таких спеціальностей повинні бути готовими до професійної діяльності у специфічних умовах, серед яких енергійний характер рухових дій і особливі психологічні умови діяльності, що вимагає від них високого рівня сформованості таких якостей, як активність, здатність до адаптації в соціальній і професійній сферах, високий рівень фізіологічних і психологічних можливостей. Здатність фахівців такого профілю виконувати професійну діяльність залежить не лише від їхньої професійної підготовки, а й потребує високого рівня фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я. Тому для майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії важливим завданням є формування професійної компетентності. Разом із цим постає питання оцінювання рівня її сформованості та розроблення відповідних критеріїв.

Здійснення експериментального етапу нашого дослідження передбачає діагностику рівня розвитку і динаміки професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, а отже необхідно визначити критерії та показники її оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання, що пов'язані з професійною

підготовкою майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії в закладах вищої освіти розглядають Н. Белікова [1], Ю. Лянной [5], Л. Сущенко [8] та ін. Проблема критеріального інструментарію формування необхідних компетентностей майбутнього фахівця розкривається у працях В. Жигіря [3], В. Тернопільської, О. Дерев'янка [9], В. Чернявського [11] та інших. Зокрема, П. Хоменко розкриває поняття «критерії професійної компетентності» як множину характеристик, відносні та кількісні показники якої виявляють рівень відповідності професійних якостей особистості вимогам професійної діяльності [10, с. 19]. Л. Волошко наводить визначення поняття «критерії професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації» як сукупність ознак, що дозволяють зробити висновок про ступінь відповідності професійно-особистісних якостей студентів вимогам професійної діяльності та спрогнозувати рівень їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку реабілітаційно-оздоровчих послуг [2, с. 43]. Таким чином, критерій – це ознака, що взята за основу класифікації чи оцінювання, визначення чогось або судження про якість явища. Висновок про ступінь прояву, сформованості критерію можна зробити за допомогою показників.

Форму вияву ознаки, що взята за основу критерію й дає можливість якісно і кількісно його описати, ми визначаємо як показник. Для опису професійної компетентності необхідно застосовувати не один, а кілька груп критеріїв, до яких А. Маркова [6, с. 36-40] відносить: 1) об'єктивні критерії (відповідність людини вимогам професії, її внесок у соціальну практику. Натомість суб'єктивні критерії – відповідність професії вимогам людини, її мотивам, схильностям, задоволеність професією); 2) результативні критерії (досягнення бажаних суспільством результатів праці. Натомість процесуальні критерії передбачають застосування соціально прийнятних способів, прийомів, технологій професійної діяльності); 3) нормативні критерії (засвоєння і відтворення норм, правил, стандартів професії. На відміну від них індивідуально-варіативні критерії – індивідуалізація праці, самореалізація особистих потреб, прояв самобутності); 4) критерії наявного рівня (актуальний рівень професійного розвитку. Натомість прогностичні критерії – перспективи росту, зона найближчого професійного розвитку і саморозвитку); 5) критерії професійної навченості (готовність до прийняття професійного досвіду інших людей, професійна відкритість. Натомість критерії творчі вказують на прагнення вийти за межі професії, перетворити її досвід, збагатити особистим творчим внеском); 6) критерії соціальної активності та конкурентоспроможності (уміння зацікавити суспільство результатами своєї праці, привернути увагу до потреб професії при внутрішньому професійному локусконтролі. Натомість критерії професійної прихильності визначають професійну честь і гідність); 7) критерії якісні і кількісні (оцінювання професіоналізму в параметрах якості і в кількісних показниках).

Метою статті є визначення та обґрунтування системи критеріїв, конкретизація показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації та ерготерапії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Оскільки професійна компетентність характеризує готовність людини до ефективного виконання професійних функцій, нам уявляється доцільним підхід науковців, які визначають критерії та показники сформованості професійної компетентності у відповідності до її структури. Критерії професійної компетентності Ю. Бойчук [7, с. 217] визначає так:

1) мотиваційний критерій – сукупність мотивів, потреб і цілей у набутті професійної компетентності;

2) інформаційно-пізнавальний критерій – якість знань із гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових і фахових дисциплін, усвідомлення ролі

і місця кожної з професійних дисциплін у системі спеціальних знань; глибина знань із зазначених дисциплін і змістова професійну пам'ять; можливості комплексного застосування фахових знань;

3) операційно-дієвий критерій – сукупність умінь, якими повинен оволодіти майбутній фахівець у професійній діяльності: уміння щодо застосування фундаментальних знань для вирішення загальних завдань; уміння щодо застосування фахових знань і набутих навичок для вирішення професійних завдань;

4) оцінний критерій – самоконтроль, самоаналіз і самооцінка своєї професійної діяльності, здатність адекватно оцінювати власні досягнення; прагнення до самовдосконалення, вияв вольових зусиль у вирішенні навчальних і професійних проблем; креативність.

Р. Чубук [14, с. 255–256] виділяє такі критерії професійної компетентності:

– когнітивний: оволодіння системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціально-професійних знань, які необхідні для реалізації професійних функцій;

– діяльнісний: оволодіння сукупністю соціально-педагогічних умінь і навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів соціально-педагогічної взаємодії;

– особистісний: наявність сформованих особистісно-професійних якостей, під якими розуміються психологічні характеристики, морально-етичні, психолого-педагогічні та психоаналітичні якості, які повинні бути стійкими, суттєвими, адекватними, позитивно впливати на успішність його діяльності.

П. Хоменко [10] виділяє такі критерії професійної компетентності:

1) мотиваційний – сукупність мотивів, які спонукають до оволодіння професійною діяльністю, постійного саморозвитку і самовдосконалення;

2) теоретичний – якість засвоєння теоретичних професійних знань, їх міцність і лабільність;

3) діяльнісний – рівень сформованості комунікативних і організаційних здібностей, характер особистісної спрямованості;

4) професійно-прикладний – ступінь відповідності сформованих характеристик особистості вимогам професійної діяльності та якість виконання елементів цієї діяльності;

5) оцінно-корекційний – сформованість здатності до оцінювання власної діяльності та внесення корективів у процесі розвитку

Т. Чопик [12, с. 52–56] виділяє такі критерії професійної компетентності:

– емоційно-вольовий критерій, що характеризує професійні орієнтації та цінності тренера-викладача: прагнення до втілення в життя своїх здібностей, можливостей, якостей; активізація розумової діяльності (упродовж підготовки і виконання навчально-дослідницьких завдань, вирішення складних завдань); інтерес до застосування інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності;

– діяльнісний критерій, що враховує вміння оцінювати свою поведінку і прийняті рішення з погляду професійної ефективності; уміння застосовувати набутий інтегрований досвід для розв'язання навчальних завдань; уміння застосовувати понятійний апарат (методи, прийоми, поняття, закони) у процесі професійної діяльності; самостійність у застосуванні професійних компетенцій у практичній діяльності;

– когнітивний критерій, що характеризує в майбутніх тренерів-викладачів професійну компетентність: уміння планувати обсяги навантажень відповідно до віку, статі та фізичного розвитку; уміння застосовувати в навчально-тренувальному процесі основні принципи спортивного тренування; уміння застосовувати отримані знання у своїй практичній діяльності.

Внутрішня структура професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії дає нам підстави для визначення таких критеріїв оцінювання її сформованості:

1. *Особистісний критерій* свідчить про сформованість у майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії професійно важливих індивідуально-психологічних якостей та властивостей. Професійно важливим є такі індивідуальні якості, як фізична витривалість, здатність до адаптації, емоційна стійкість; комунікативність, емпатійність і доброзичливість; толерантність і повага до різноманіття та індивідуальної неповторності. Професія вимагає від фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії позитивних мотивів професійної діяльності, сформованої системи гуманістичних цінностей, потреби в самовдосконаленні та саморозвитку, визнання пріоритетів здорового способу життя. Внутрішнім інтегративним чинником професійного розвитку і його рушійною силою, важливим регулятором професійної діяльності є професійні мотиви майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії, які ми розглядаємо як показники особистісного критерію: *мотиви професійного вибору; професійна мотивація; потреба у професійному саморозвитку.*

2. *Когнітивний критерій* передбачає сформованість у майбутніх фахівців із фізичної реабілітації та ерготерапії міцних системних знань, необхідних для ефективної професійної діяльності, а також умінь і навичок їх самостійного пошуку і критичного осмислення. Професія «фахівець із фізичної реабілітації та ерготерапії» потребує від майбутнього фахівця розуміння сучасних проблем навчання та виховання, фізичної культури та спорту, специфіки і завдань професії. Майбутнім фахівцям із фізичної реабілітації та ерготерапії необхідно мати глибокі соціально-гуманітарні, психолого-педагогічні, методичні, анатомо-фізіологічні, медико-гігієнічні знання. Важливими є знання санітарно-гігієнічних вимог, нормативних вимог, правил безпеки, використання спортивних споруд, спеціального обладнання та інвентарю. Ефективна реалізація професійних функцій потребує від майбутнього фахівця з фізичної реабілітації та ерготерапії психолого-педагогічних знань, теоретичні засади організації реабілітаційного процесу і взаємодії, вікові особливості; сучасні технології реабілітації, а також сучасні нормативні документи з цих питань. Студент повинен мати біохімічні та анатомо-фізіологічні знання про функціонування та розвиток людського організму, основи життєдіяльності людини, механізми її адаптації до фізичних навантажень; основи медичних знань. Професійно необхідними є знання з теорії і методики фізичного виховання та спорту щодо освітніх проблем фізичної культури, спорту і здорового способу життя; сучасних оздоровчо-реабілітаційних технологій; форм, методів, прийомів і засобів фізичного виховання та розвитку; знання санітарно-гігієнічних і нормативних вимог, правил безпеки, стосовно використання спортивних споруд, спеціального обладнання та інвентарю; знання з основ спортивної метрології. Потреба постійного оновлення професійних знань, адаптація до швидкоплинних умов професійної діяльності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії вимагає від нього умінь і навичок самостійної роботи з інформацією. Показниками цього критерію є сформовані: *психолого-педагогічні знання; анатомо-фізіологічні знання та знання з безпеки життєдіяльності; знання з теорії і методики фізичного виховання та спорту; основи медичних знань; знання сучасних оздоровчо-реабілітаційних технологій.*

3. *Діяльнісний критерій* охоплює сукупність умінь, навичок способів дії, що базуються на знаннях і отриманому досвіді, необхідних для професійної діяльності. Передбачає досконале володіння державною мовою, навички взаємодії та співробітництва, комунікативні вміння та навички. Майбутні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії мають володіти методами і прийомами діагностики та метрологічних вимірів фізичної активності, рухової діяльності, уміти проектувати і планувати свою діяльність,

приймати обґрунтовані рішення. Від нього очікують вміння організовувати фізкультурну діяльність, профілактичні та реабілітаційні заходи, активний відпочинок, пропаганду здорового способу життя та профілактики захворювань для різного віку, різними особливостями розвитку і станом здоров'я. Майбутній фахівець із фізичної терапії та ерготерапії повинен уміти здійснювати контроль за функціональним станом і діяльністю, за ходом реабілітаційного процесу. Він повинен мати навички застосування у власній професійній діяльності сучасних педагогічних, оздоровчо-реабілітаційних, інформаційних технологій, володіти відповідними формами, методами і прийомами організації діяльності. Сучасний фахівець із фізичної терапії та ерготерапії повинен вміти керувати руховою діяльністю інших людей, володіти і застосовувати у практичній діяльності різні види і форми рухової активності, базові види фізкультурної діяльності, удосконалювати рухові вміння, моделювати фізичні вправи. Професійно необхідними є вміння застосовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар, забезпечувати безпеку і дотримання санітарно-гігієнічних вимог, охорону життя і здоров'я, а також навички практичного застосування основ медичних знань, надання долікарської допомоги. Показниками даного критерію є: *організація власної діяльності студента з реалізації програми практики; управління діяльністю учнів; організація професійного спілкування.*

На основі аналізу сукупності критеріїв і показників, що характеризують професійну компетентність майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, можна зробити висновок про рівень її розвитку як кількісної характеристики здатності здобувача вищої освіти до забезпечення певного ступеня ефективності та продуктивності майбутньої професійної діяльності, яка сформувалася у процесі професійної підготовки.

Більшість дослідників виокремлюють рівні професійної компетентності на основі запропонованої Н. Кузьміною шкали продуктивності діяльності: репродуктивний рівень (непродуктивний; фахівець уміє переказати іншим те, що знає сам); адаптивний рівень (малопродуктивний; уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії); локально моделювальний (середньопродуктивний; володіє стратегіями, знаннями, навичками, уміннями з окремих питань); системно моделювальний (продуктивний; володіє стратегіями формування визначеної системи знань, навичок, умінь в цілому) [4, с. 13].

Три рівні прояву професійної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання виокремлює А. Черноштан:

– нормативна компетентність – передбачає орієнтацію на вже відомі способи через відтворення набутих знань і алгоритмів діяльності. Представлена сукупністю репродуктивного знання (знання-копії), алгоритмічної діяльності й конвергентного мислення;

– реконструктивна компетентність – адаптація засвоєних знань до вимог виконуваної діяльності, пошук варіанта вирішення шляхом перекоструювання відомих алгоритмів, рефлексія власного й відомого педагогічного досвіду. Являє собою єдність практичного знання (знання-уміння), раціонального методу і педагогічної рефлексії;

– конструктивна компетентність – вільне володіння знаннями з різних сфер, їх застосування для вирішення завдань на творчому рівні. Представляє сукупність актуально-дієвого фонду знань (знання-трансформації), гнучких умінь (технології) і вільного (дивергентного) мислення [13, с. 9–15].

На основі названих вище та інших підходів ми виділяємо чотири рівні розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії:

1) *оптимальний рівень* – переважають внутрішні (індивідуально та соціально значущі) мотиви професійного вибору. На високому рівні розвинута професійна

потреба і функціональний інтерес, властива професійна допитливість. Наявне стійке прагнення до професійного саморозвитку – загальний високий рівень готовності до нього в цілому і за окремими парціальними компонентами. Необхідні для виконання професійних функцій і вирішення типових завдань професійної діяльності психолого-педагогічні; біохімічні та анатоמו-фізіологічні знання, а також знання з теорії і методики фізичного виховання та спорту сформовані на оптимальному рівні, усвідомлені, мають системний, інтегративний характер. На цьому рівні розвинуті вміння та навички самостійної роботи з інформацією; не потребує консультативної допомоги. Високорозвинені вміння та навички доцільного застосування професійних знань у плануванні, проектуванні, організації та оцінюванні власної професійної діяльності; творчий підхід до організації, координації, контролю та корекції освітньої та фізкультурно-спортивної діяльності; організація ефективної взаємодії.

2) *достатній рівень* – професійний вибір здійснюється під переважним впливом зовнішніх позитивних мотивів та/або за наявності внутрішніх (індивідуально та соціально значущих) мотивів. Властивий високий рівень професійної допитливості, високий або середній рівень функціонального інтересу, середній рівень професійної потреби. Сформована потреба у саморозвитку професійної компетентності – достатній рівень готовності до нього в цілому і за більшістю парціальних компонентів. Необхідні для виконання професійних функцій і вирішення типових завдань професійної діяльності психолого-педагогічні знання достатні, досить ґрунтовні, систематизовані та міцні. Уміння та навички самостійної роботи з інформацією розвинуті на достатньому рівні, немає необхідності в постійній консультативній допомозі. Сформовані вміння та навички застосування професійних знань у плануванні, проектуванні, організації та оцінці власної професійної діяльності. Під час організації, координації, контролю й корекції навчальної та фізкультурно-спортивної діяльності учнів орієнтується не лише на стандартні дії, готові рішення, а й застосовує власні творчі знахідки. Студент виявляє здатність організовувати ефективну взаємодію;

3) *базовий рівень* – для професійного вибору властива полімотивованість із представленістю зовнішніх негативних мотивів. Притаманний середній рівень професійної допитливості та функціонального професійного інтересу. Потреба у професійному саморозвитку нестійка – середній загальний рівень готовності до нього в цілому, достатній або середній рівні за парціальними компонентами. Необхідні для виконання професійних функцій і вирішення типових завдань професійної діяльності психолого-педагогічні знання поверхові, недостатньо систематизовані, потребують подальшого розвитку, уточнення та конкретизації. Уміння та навички самостійної роботи з інформацією знаходяться у процесі формування, потребують педагогічної підтримки і зворотного зв'язку. Недостатньо сформовані вміння й навички застосування професійних знань у плануванні, проектуванні, організації та оцінюванні власної професійної діяльності; орієнтація на стандартні прийоми організації, координації, контролю та корекції навчальної та фізкультурно-спортивної діяльності; низька ефективність взаємодії;

4) *критичний рівень* – переважають зовнішні негативні мотиви професійного вибору. Властивий низький рівень професійної потреби, функціонального професійного інтересу і професійної допитливості. До майбутньої професійної діяльності ставлення байдуже або з епізодичним інтересом. Потреба у професійному саморозвитку несформована – низький рівень готовності до нього в цілому і за більшістю парціальних компонентів (мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, гностичний, організаційний, здатність до самоуправління саморозвитком, комунікативні здібності). Необхідні для виконання професійних функцій і вирішення типових завдань професійної діяльності психолого-педагогічні; біохімічні та анатоמו-фізіологічні

знання, а також знання з теорії і методики недостатні, потребують подальшого засвоєння та суттєвого поглиблення. Уміння та навички самостійної роботи з інформацією несформовані або сформовані недостатньо. Студент не вміє застосовувати свої знання в ситуаціях професійної діяльності – у плануванні, проектуванні, організації та оцінюванні власної професійної діяльності, організації професійної взаємодії. Студент нездатний організувати, координувати, контролювати і коригувати навчальну і фізкультурно-спортивну діяльність; не вміє організувати професійне спілкування.

Виявлені критерії, показники і рівні, звичайно, не є вичерпними. Їх потрібно вважати умовними, адже формування професійної компетентності – це неперервний процес, і заздалегідь передбачити співвідношення різних показників і рівнів її сформованості досить складно.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження особливостей формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії дозволило визначити критерії та показники її сформованості: особистісний, когнітивний, діяльнісний. Також виділено чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. В узагальненому вигляді це дозволяє обґрунтувати комплекс педагогічних умов, що забезпечують оптимальне функціонування розглянутого процесу, дають можливість визначити вихідні позиції, стан сформованості професійної компетентності, розробити методику її формування в майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Перспективами подальших наукових пошуків є визначення стану сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов її формування.

Список використаних джерел

1. Белікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : теорія та методика : монографія / Н. О. Белікова. – Київ : ТОВ «Козарі», 2012. – 584 с.
2. Волошко Л. Б. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки / Л. Б. Волошко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 24. – С. 42–44.
3. Жигір В. І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування / В. І. Жигір // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 2. – С. 40–47.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Лянной Ю. О. Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України / Ю. О. Лянной // Science and Education a New Dimension : pedagogy and psychology. – Budapest, 2015. – 111 (29). – Issue 57. – P. 39–42.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
8. Сущенко Л. П. Розвиток здібностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі фахової підготовки / Л. П. Сущенко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. Нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. – Луцьк, 2015. – № 3 (31). – С. 52–55.
9. Тернопільська В. І. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів / В. І. Тернопільська, О. В. Дерев'яно // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – 2012. – Вип. 3. – С. 264–267.
10. Хоменко П. В. Природничо-наукова підготовка фахівця фізичної культури : монографія / П. В. Хоменко. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2012. – 380 с.
11. Чернявський В. В. Компетентнісний підхід як чинник забезпечення вимог до підготовки фахівців морської галузі / В. В. Чернявський // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 230–232.
12. Чопик Т. В. Розвиток професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Чопик. – Хмельницький, 2014. – 250 с.

13. Черноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Г. Черноштан ; Луган. держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.
14. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів / Р. В. Чубук // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Психологія і педагогіка. – 2008. Вип. 11. – С. 253–263. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2008_11_30

References

1. Belikova, N. O. (2012). *Training of future specialists in physical rehabilitation to healthcare-saving activity: theory and methodology*. Kyiv: Kozari Ltd. (in Ukr.)
2. Voloshko, L. B. (2005). Organizational-pedagogical conditions of formation of professional competence of future specialists in physical rehabilitation in the process of medical and biological preparation. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 24, 42–44 (in Ukr.)
3. Zhigir V.I. Estimation of professional competence of a specialist as a factor of its formation. *Naukovi zapysky Berdyanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser : Pedahohichni nauky (Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University: Pedagogical sciences)*, 2014, 2, 40–47 (in Ukr.).
4. Kuzmina, N. V. (1990). *The professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training*. Moscow: High School (in Russ.)
5. Laynnoy, Yu. O. (2015). Professional training of masters of physical rehabilitation in higher educational institutions of Ukraine. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 111 (29), 57, 39–42 (in Ukr.)
6. Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Knowledge (in Russ.)
7. *Professional pedagogical education: competency approach: monograph / ed. O. Dubaseniuk*. Zhytomyr: View at ZHDU them. I. Franko, 2011 (in Ukr.)
8. Suschenko, L. P. (2015). Development of abilities of future specialists in physical rehabilitation in the process of professional training. *Physical education, sport and culture of health in modern society: Sb. sciences Eastern Europe*, 3 (31), 52–55 (in Ukr.)
9. Ternopil'ska, V. I., & Derevyanko, O. V. (2012). Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. (Scientific journal of NP Drahomanov NPP. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives)*, 3, 264–267 (in Ukr.)
10. Khomenko, P. V. (2012). Natural and scientific training of a specialist in physical culture: a monograph. Poltava: PNPu them. V.G. Korolenko (in Ukr.)
11. Chernyavsky, V. V. (2014). Competency approach as a factor in ensuring requirements for the training of specialists in the maritime industry. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Seriiia : Pedahohichna. (Collection of scientific works of the Kamyanets-Podil'sky National University named after. Ivan Ogienko. Series: Pedagogical)*, 20, 230–232 (in Ukr.)
12. Chopik, T. V. (2014). *Development of professional competence of future trainers-instructors in the process of professional training: diss. ... candidate ped. sciences: 13.00.04*. Khmel'nitsky (in Ukr.)
13. Chornoshtan, A. G. (2002). *Professional training of the future teacher of physical education on the basis of modular-rating technology of teaching: dis ... cand. ped. sciences: 13.00.04*; Lugansk state ped Untitled for Taras Shevchenko. Lugansk (in Ukr.)
14. Chubuk, R. V. (2008). Criteria, indicators and levels of professional competence of social pedagogues. *Scientific notes of the National University «Ostroh Academy»: Psychology and pedagogy*, 11, 253–263 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2008_11_30 (in Ukr.)

Abstract. SUSHCHENKO Olena Mykolayvna. Criteria and levels of professional competence of future specialist of physical therapy and ergotherapy

Introduction. The article is devoted to determination of the basic criteria and levels of formation of professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy. For future specialists in physical therapy and ergotherapy the important task is the formation of professional competence. At the same time the question arises about assessing the level of its formation and developing the relevant criteria. The implementation of the pilot phase of our study involves diagnosing the level of development and dynamics of professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy, and therefore it is necessary to determine the criteria and indicators of its evaluation.

The **purpose** of the article is define and substantiate the system of criteria, specify the indicators and levels of the professional competence of the future specialist in physical rehabilitation and ergotherapy.

Results. *The criteria of the formation of professional competence are considered as a set of essential features that make it possible to draw conclusions about the state and level of its formation, while the degree of formation is determined in specific indicators, which in turn are characterized by a number of features. As professional competence characterizes the readiness of a person to effectively perform professional functions, we consider the expedient approach of authors that determine the criteria and indicators of the formation of professional competence in accordance with its structure. It is substantiated that the criteria for the formation of professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy are personal, cognitive, and activity. The article also substantiates their indicators on the basis of the essence of the structural components of professional competence and the corresponding levels. Indicators of a personal criterion are motives of professional choice; professional motivation; need for professional self-development; cognitive criteria are formed psychological and pedagogical knowledge; anatomical and physiological knowledge and knowledge on life safety; knowledge of the theory and methodology of physical education and sports; the basis of medical knowledge; knowledge of modern health and rehabilitation technologies; Activity criterion is the organization of the student's own activity in implementing the program of practice; student activity management; organization of professional communication. We distinguish four levels of professional competence development for future specialists in physical therapy and ergotherapy: critical, basic, adequate, optimal.*

Conclusion. *The conducted study of the peculiarities of the formation of professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy allowed to determine the criteria and indicators of its formation. Prospects for further scientific research are the determination of the state of formation of the professional competence of future specialists in physical therapy and ergotherapy and the experimental verification of the effectiveness of the pedagogical conditions of its formation.*

Key words: *professional competence; professional training; future specialists in physical therapy and ergotherapy; criterion; levels of formation.*

*Одержано редакцією 03.10.2018
Прийнято до публікації 09.10.2018*

УДК 378.091.12:005.336 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-109-115

ORCID: 0000-0001-6289-5039

ФЕДОРОВИЧ Анна Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри загальної педагогіки та дошкільної
освіти, Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, Україна

e-mail: f_anna_v@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Розкрито сутність поняття професійна компетентність педагога, яка тлумачиться як цілісне багатогранне поняття, що передбачає теоретичні знання про предмет впливу – дитину (людину) і практичну готовність діяти з нею. Акцентовано на важливості поєднання загальних (особистісних) та професійно-педагогічних компетенцій в освітній діяльності. Доведено, що завданням і результатом діяльності закладів вищої педагогічної освіти є формування в майбутніх фахівців професійної компетентності та уявлення про те, що ця характеристика потребує постійного вдосконалення.*

***Ключові слова:** педагог; професійна компетентність; компетенції; підготовка; педагогічні фахівці; педагогічні заклади вищої освіти.*

Постановка проблеми. Система освіти України модернізується, змінюється, намагаючись забезпечити належну якість підготовки особистості, згідно запитів сучасного суспільства. Поліпшуються освітні стандарти, ураховуючи історію, традиції, ментальність народу. Освітня діяльність орієнтується на європейські вимоги щодо високого рівня навчання. Розробляються теоретичні засади і практичні механізми впровадження підходів до змісту освіти, пріоритетними серед яких є особистісно орієнтований, дослідницький, компетентнісний та ін.

Незаперечною є думка про те, що педагогічні працівники мають бути компетентними, а орієнтація освіти на оволодіння майбутніми фахівцями професіоналізму і майстерності є однією з пріоритетних проблем. Вивчення даного питання переходить від констатації теоретичних уявлень про професійну компетентність до створення предметних освітніх програм, стандартів підготовки педагогів, пошуку практичних шляхів їхньої реалізації. Це можливо за умови забезпечення особистісно-професійного становлення студентів, формування в них готовності до професійної діяльності під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині впроваджуються різноманітні програми педагогічної освіти, апробуються стандарти початкової, базової підготовки педагогів задля поетапного присвоєння та підтвердження певного рівня кваліфікації [1]. Популяризуються також методи, що забезпечують формування потрібних компетенцій фахівця, сприяючи розвитку критичного мислення. Судження, мудрість і віртуозність стають обов'язковими характеристиками компетентного педагога, визначаючи ефективність його роботи [2].

Науковцями поняття «компетентність», «професійна компетентність» розглядаються неоднозначно, з різних позицій (як здатність, набір якостей, спроможність, властивість особистості, поєднання практичної та теоретичної готовності). Водночас простежується їх трансформація, ускладнення залежно від соціальних змін, стану економіки, рівня розвитку освіти та ін.

Особливу увагу вчені зосереджують на трактуванні видів життєвої компетентності (Л. Лисогор, О. Овчарук, Дж. Равен, Л. Сохань та ін.). Висвітлюють також сутність професійної компетентності педагога, досліджуючи особливості творчої педагогічної діяльності та креативні якості фахівця М. Головань, О. Локшина, О. Малихін, А. Маркова, О. Пехота, В. Сидоренко С. Сисоєва, та ін.

Протиріччя між потребою у висококваліфікованих фахівцях і реальним рівнем їхньої готовності до освітньої роботи зумовлюють необхідність конкретизації сутності «професійна компетентність» педагога і шляхів її формування в педагогічних закладах вищої освіти. Зазначене і визначило мету нашої статті.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нинішній педагог має бути професійно компетентним – здатним застосовувати свої знання та уміння на практиці у професійній діяльності. Л. Лисогор під компетентністю розуміє інтегровану якість особистості, що дає можливість розв'язувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, з застосуванням знань, навчального і життєвого досвіду, цінностей і нахилів, розуміючи «можливість», у даному випадку, не як «здатність» і «схильність», а як уміння. Науковець наголошує, що сутнісні ознаки компетентності особистості: постійно змінюються (залежно від суспільних умов); орієнтуються на майбутнє (уміння організувати діяльність, спираючись на власні можливості); мають діяльнісний характер (узагальнення знань і умінь у розв'язанні конкретних завдань); пов'язані з мотивацією на безперервну самоосвітню діяльність [3].

У сучасній науці збільшилася кількість досліджень, що характеризують набір компетентностей особистості, які для неї є найважливішими, ключовими, такими, що допоможуть досягненню успіхів у різних сферах життя, задоволенню індивідуальних і соціальних потреб. Йдеться про поєднання знань, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінки, всього, що людина може мобілізувати для активної дії. Зокрема, визначено перелік ключових компетентностей: уміння вчитися; соціальна компетентність; загальнокультурна компетентність; здоров'язберігаюча компетентність; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська компетентність; підприємницька компетентність [4, с. 85–89].

Загалом, життєва компетентність розглядається як система, що включає:

- знання: науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе) та практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки);
- уміння і навички: практичне застосування знань, норм поведінки;
- життєтворчі здібності: аналітичні; прогностичні; поведінкові;
- життєвий досвід: індивідуальний (усвідомлений, неусвідомлений); досвід інших людей (творче застосування, наслідування);
- життєві досягнення: особисте щастя; соціальний статус; самореалізація [5, с. 169].

Поняття «професійна компетентність» трактується як здатність розв'язувати проблеми професійного характеру. Ґрунтується на сукупності предметних знань, навичок, умінь і цінностей, отриманих під час навчання, і сприяє саморозвитку особистості у процесі професійної діяльності. Професійна компетентність – це готовність доцільно діяти відповідно до вимог професії (сфери професійної діяльності), організовано і самостійно розв'язувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності. При цьому її прояв оцінюється на основі сформованої сукупності загальних (ключових) і професійних компетенцій, що проявляються в різних виробничих і життєвих ситуаціях. До загальних компетенцій відносять: інформаційні, комунікативні, загальнокультурні, ціннісно-сміслові, компетенції особистісного вдосконалення. Професійні ж компетенції передбачають знання і розуміння, наприклад, теоретичних знань, здатності їх усвідомлювати і розуміти; знань

про те, як діяти – практичне та оперативне застосування знань і вмінь до конкретних виробничих (професійних) ситуацій; знань про те, як взаємодіяти з іншими людьми у професійній діяльності [6].

Тобто, професійна компетентність – складне утворення, яке «вбирає в себе» знання, уміння та навички, професійний досвід, професійні досягнення, необхідні для розв'язання професійних завдань і продуктивного здійснення, у нашому випадку, педагогічної діяльності. Це особистісні можливості педагога самостійно й якісно реалізовувати мету та завдання освітнього процесу в реальних ситуаціях взаємодії з вихованцями. Тобто критерієм педагогічної компетентності є ефективність освітньої діяльності, а результатом – Людина, яка опанувала суспільну культуру, здатна до саморозвитку і виконання конкретних соціальних ролей у суспільстві.

Намагаючись окреслити сутність компетентності педагога-професіонала, науковці виокремлюють кілька підходів до розуміння змісту педагогічної діяльності: структурний, функціональний, рефлексивний. У межах структурного аналізуються психологічні складники: мотив, мета, педагогічні дії, педагогічні вміння та навички. Відповідно до функціонального – розглядаються функції, які реалізує педагог у професійній діяльності (гностичну, проектувальну, конструктивну, комунікативну, організаційну). Особливістю рефлексивного підходу є усвідомлення педагогічної діяльності як діяльності спільної, що відбувається за законами спілкування та комунікації.

Традиційно обґрунтовують таку структуру професійної компетентності педагога: система знань (психологічні, загальнодидактичні, фахові); фахові уміння; професійні здібності та професійно значущі якості. Формування світогляду та особистісні якості при цьому вважаються фундаментом її становлення.

Таким чином, професійна компетентність педагога – це комплексна властивість особистості: цілісна, динамічна система професійних здатностей (окремих компетенцій), яка дає змогу свідомо і творчо визначати і здійснювати освітню діяльність, розвивати власну індивідуальність, досягати успішної, оптимальної самореалізації в професії. Тоді, якщо розглядати компетентність як здатність до виконання професійної діяльності, то компетенція – це змістовний компонент такої здатності (знання, уміння, навички, що здобувають через освіту). Тобто професійну компетентність педагога слід тлумачити як сукупність професійно-педагогічних компетенцій, які передбачають теоретичне уявлення про предмет впливу – дитину (людину) конкретного віку (теоретична готовність) і спосіб роботи із цим «предметом» – характеристику, яка вказує на здатність виконувати педагогічні дії, розв'язувати професійні проблеми та ін. (практична готовність).

Розкриваючи зміст професійної компетентності педагогічного фахівця, Ж. Петрочко виокремлює такі її компоненти: когнітивний (пізнавальний) – знання про особливості дитини, умови її повноцінного розвитку; емоційно-ціннісний – бажання сприяти успішному вихованню та соціалізації особистості, прагнення спонукати її до вибору необхідних ціннісних орієнтацій та соціально важливих якостей, вмінь; розуміння потреби у підвищенні власної обізнаності щодо виховання і розвитку дитини; емоційна врівноваженість та ін.; соціально-особистісний – відповідальність, адаптивність, комунікабельність, якісне виконання професійної діяльності та ін.; поведінковий – практичні дії щодо забезпечення прав людини і дитини; операційно-технологічний – навички управління інформацією; здатність до комунікації; уміння застосовувати ефективні методики, технології виховання та розвитку дитини, якісні форми, методів і прийоми взаємодії; профілактика власного професійного виснаження; оцінно-вольовий – володіння способами оцінки і корекції освітньої роботи, наполегливість, уміння мобілізувати особистий психоемоційний стан та ін. [7].

Упорядкуванням компетентностей сучасного педагога займається О. Малихін, обґрунтовуючи ієрархічну модель цієї системи. Учений виокремлює ключові, професійно-кваліфікаційні, загальнопредметні, міжпредметні та предметні компетентності. Водночас стрижневими (ключовими, універсальними) компонентами професійної компетентності педагога вважає: психолого-педагогічну, фахово-предметну (сукупність предметних компетентностей), методологічну, методичну і самоосвітню компетентності. Наголошує на важливості формування вміння вчитися, соціальної, загальнокультурної, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікативної, громадянської складових [8].

Сутність компетентності сучасного педагогічного фахівця на основі кластерного аналізу професійно значущих компетентностей і компетенцій розкриває В. Сидоренко, вважаючи її «складовою професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості», інтегрованим показником діяльнісної та індивідуально-особистісної сфери педагога. Дослідник згруповує частини цілісної системи в ієрархічні рівні (метапредметні, предметні компетентності, компетенції) за певною сферою, зокрема, компетентності і/або компетенції: 1) професійно-педагогічної діяльності, 2) професійно-педагогічного спілкування, 3) щодо реалізації особистості. На його думку, педагог компетентний, якщо має достатні знання, уміння, спеціальні професійні здібності, особистісні якості для мобілізації та успішного здійснення інноваційної освітньої діяльності в сучасних соціокультурних умовах [9].

У запропонованих науковцями класифікаціях компонентів професійної компетентні педагогічних фахівців усталеними є соціальна (соціально-педагогічна), спеціальна (предметна), комунікативна та особистісна. Однозначною є думка й про те, що здобуття освіти є важливим етапом у її формуванні.

Зміст сучасної професійної освіти педагогів визначається галузевими стандартами і стандартом вищої освіти, охоплюючи фундаментальну, психолого-педагогічну, фахову, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну складові. Її результатом є не лише засвоєння (накопичення) інформації, а насамперед оволодіння вміннями і розвиток здатностей використовувати знання для розв'язання практичних професійних завдань. Зокрема, розроблення стандартів вищої освіти передбачає розуміння професійних компетенцій як таких (загально-професійні; спеціалізовано-професійні), які можуть мати узагальнений характер, притаманний фахівцю взагалі або з певного класу професій, а також містять вимоги конкретних галузевих освітніх стандартів чи кваліфікаційної характеристики професії працівника [6].

Підготовка педагогічних фахівців здійснюється за освітніми програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський), другий (магістерський) третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) і науковий. Початковий передбачає здобуття загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у педагогічній діяльності; перший (бакалаврський) рівень – оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями і навичками, достатніми для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю; другий (магістерський) рівень вищої освіти – здобуття майбутніми фахівцями поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійно-педагогічної діяльності. Освітньо-науковий та науковий рівні доповнюються компетентностями для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-

інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення. Оволодіння вищою освітою певного рівня є підставою для присудження відповідного ступеня: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук, а також кваліфікаційною вимогою для отримання конкретної посади в закладі освіти [10]. Власне, можемо стверджувати, що на кожному етапі професійної та наукової підготовки відбувається формування певного рівня професійної компетентності педагогів, що своєю чергою визначається колом повноважень (обов'язків) фахівця.

Відтак доцільно обґрунтувати чіткі критерії освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, модернізувати навчальні плани і програми навчальних дисциплін педагогічних закладів вищої освіти, з метою орієнтації на формування професійно значущих видів компетентностей із належним ускладненням матеріалу на різних рівнях освіти (поетапне оволодіння вищим рівнем компетентності). При цьому слід урахувати, що професійна компетентність – комплексна характеристика, що інтегрує різноманітні здатності фахівця, поєднуючи особистісні та професійні характеристики.

Опанування фаху і присвоєння кваліфікації забезпечить випускникам закладів вищої освіти можливість працевлаштування й ефективного виконання професійно важливих завдань, самостійне здійснення педагогічного процесу в умовах різних типів закладів освіти. Тобто, професійна компетентність педагога є результатом здобуття вищої педагогічної освіти, а також характеристикою, яка постійно вдосконалюється. Її формування включає змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти, що, насамперед, підкреслює важливість як теоретичної (зміст навчальних дисциплін загального і професійного циклів), так і практичної (проходження різних видів практики) підготовки в педагогічному закладі вищої освіти. Студенту потрібно добре знати теорію, щоб уміти застосовувати її у практичній діяльності. Окрім цього, специфічною особливістю професійних знань є їх комплексний характер, що передбачає необхідність уміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії, креативно діяти (висловлення власних поглядів, міркувань, розуміння проблеми).

Умовами формування професійної компетентності називають: інтеграційні процеси в системі освіти (охоплюють рівні: кроснаціональний, інтеросвітній, методологічний, зміст педагогічної освіти, єдність навчання, виховання і розвитку, різні види освітньої діяльності); дидактична і методична мобільність сучасного педагога; незалежна система моніторингу якості вищої освіти [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, компетентність – загальний оцінний термін, який означає здатність діяти «зі знанням справи». Її може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі. Важливим завданням і результатом діяльності закладів вищої педагогічної освіти є формування в майбутніх фахівців професійної компетентності та уявлення про те, що ця характеристика потребує постійного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Burchell, H., & Westmoreland, S. (1999). Relationship between competence-based education and student reflection on practice: a UK case study of initial teacher training. *International Journal of Training and Development*, Vol. 3, Issue 2, 156–166.
2. Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? *Philosophical Perspectives on Teacher Education*, May, 1–22.
3. Лисогор Л. Життєва компетентність як умова самореалізації особистості / Л. Лисогор // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 47. – С. 143–147.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Життєва компетентність особистості : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [ред. Л. Сохань]. – Київ : Богдан, 2003. – 520 с.
6. Степанець Н. П. Компетентнісна парадигма в підготовці кадрів для сфери туризму / Н. П. Степанець // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 262–271.
7. Діти у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрочко. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
8. Малихін О. Ієрархія компетентностей сучасного педагога : зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції [«1025-річчя історії освіти в Україні : труднощі, сучасність та перспективи»], (м. Київ 22.05.2014). – Київ, 2014. – С. 65–75. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/3823/1/O_Malihin_konf_GI.pdf
9. Сидоренко В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз : III регіональна науково-практична конференція [«Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці»]. – Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2017. – С. 8–17.
10. Закон України «Про вищу освіту» (2014). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>

References

1. Burchell, H., & Westmoreland, S. (1999). Relationship between competence-based education and student reflection on practice: a UK case study of initial teacher training. *International Journal of Training and Development*, Vol. 3, Issue 2, 156–166 (in Engl.)
2. Biesta, G. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? *Philosophical Perspectives on Teacher Education*, May, 1–22 (in Engl.)
3. Lysohor, L. (2013). Vital competence as a condition for self-realization of personality. *Psychologohopedahohichni problemy silskoi shkoly (Psychological-pedagogical problems of village school)* 47, 143–147 (in Ukr.)
4. Ovcharuk, O. (2004). *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv: «K.I.S» (in Ukr.)
5. Sokhan, L. (2003). *Vital competence of personality*. Kyiv: Bohdan (in Ukr.)
6. Stepanets, N. (2013). Competency paradigm in the training of specialists for tourism. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser.: Pedahohika i psykhologhiia (Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology)* 39 (3), 262–271 (in Ukr.)
7. Petrochko, Zh. (2010). *Children in difficult living conditions: socio-pedagogical providing of rights*. Rivne (in Ukr.)
8. Malykhin, O. (2014). *Hierarchy of competencies of a modern educator . 1025-richchia istorii osvity v Ukraini: trudnoshchi, suchasnist ta perspektyvy (1025th anniversary of the history of education in Ukraine: difficulties, modernity and perspectives)*. Kyiv (in Ukr.)
9. Sydorenko, V. (2017). *Development of professional competence of modern educator in the conditions of open education: cluster analysis*. Professional competence of an educator in conditions of updated content of education and requirements of the labor market: III regional scientific-practical conference. Vinnytsia, (in Ukr.)
10. Law of Ukraine «On Higher Education». (2014). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.)

Abstract. FEDOROVYCH Anna Vasylyvna. Professional competitiveness how the research of preparation of specialist in the higher pedagogical education

Introduction. It is indisputable that pedagogical workers should be competent, and the formation of their professionalism and skills is one of the priority problems of the educational branch. Today, various programs of pedagogical education are implemented; standards of primary, basic training of educators are tested for phased assignment and confirmation of a certain level of qualification.

Purpose. The contradiction between the need for highly skilled professionals and the real level of their readiness for educational work necessitates the specificity of the essence of professional competence of the educator as an important task of the pedagogical institutions of higher education.

Results. Traditionally, such a structure of professional competence of the educator is substantiated: the system of knowledge (psychological, general-edict, professional); professional skills; professional abilities and professionally relevant qualities. Formation of the outlook and personal qualities are considered as the main ones for its formation.

The professional competence of the educator is a complex personality property: a holistic, dynamic system of professional abilities (individual competences) that allows knowingly and creatively to identify and carry out educational activities, develop their own personality, achieve successful,

optimal self-realization in the profession. It is the personal capabilities of a specialist to independently and effectively realize the purpose and tasks of education in real situations of interaction.

Originality. *The professional competence of the educator is interpreted as a combination of vocational and pedagogical competences that provide the theoretical idea of the subject of influence – the child (person) of a particular age (theoretical readiness) and the way of working with this «subject» – a characteristic that indicates the ability to perform pedagogical actions, professional problems and so on (practical readiness). For the effective provision of educational activities, it is important to combine general (personal) and professional and pedagogical competencies.*

Conclusion. *The result of the activities of institutions of higher pedagogical education should be the formation of future professionals of professional competence and the notion that this characteristic needs constant improvement. The mastering of the specialty and the qualification gives the graduates the opportunity to work and fulfill professionally important tasks, independently carry out the pedagogical process in the conditions of different types of educational institutions.*

Key words: *educator; professional competence; competence; training; pedagogical specialists; pedagogical institutions of higher education.*

*Одержано редакцією 07.10.2018
Прийнято до публікації 17.10.2018*

УДК 37.012:37(091)(477)“19”(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-116-121

ORCID: 0000-0001-7951-3033

ЧУБІНСЬКА Наталія Богданівна,
аспірантка кафедри педагогіки та методики
початкової освіти, Дрогобицький державний
педагогічний університет імені Івана Франка,
Україна
e-mail: nata-shturyn@mail.ru

ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ (друга половина ХХ століття)

***Анотація.** Розглянуто основні підходи до класифікації методів внутрішкільного управління у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття. Доведено, що вони визначалися метою управління, об'єктивними законами діяльності директора і змістом роботи школи як об'єкта управління; спрямованістю методів управління на суб'єкт управління (учителів, учнів, батьків, технічний персонал, громадськість); сукупністю операцій процесу управління, що охоплюють способи і прийоми керівного впливу. Їх критеріями слугували: цілі управління, механізми впливу, тривалість управлінської дії, стиль управління та функції управління.*

***Ключові слова:** внутрішкільне управління; форми управління; методи управління; директор; загальноосвітня школа; підходи; класифікація.*

Постановка проблеми. Докорінне реформування вітчизняної системи загальної середньої освіти спрямоване на вдосконалення освітнього процесу, підвищення рівня наукової організації праці вчителя й учнів, зумовлює необхідність оновлення форм і методів управління закладами освіти і спонукає до підвищення управлінської компетентності їх керівників. Необхідність перегляду, усталеного управлінського інструментарію, переосмислення його цілей і засобів реалізації в умовах освітнього закладу, своєю чергою обумовлене демократичними перетвореннями, що відбуваються в цьому напрямі та рівнем розвитку вітчизняної теорії внутрішкільного управління.

Зазначимо, що впродовж другої половини ХХ століття в Україні відповідно до суспільно-політичних умов змінювалися сутність, характер та інструментарій управлінської діяльності на всіх рівнях. Так, для початку означеного періоду характерною була виняткова пріоритетність державного контролю, відсутність у громади права втручатися в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, а з проголошенням незалежності нашої держави навпаки декларується пріоритетність участі громадськості в цих процесах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивченню різних аспектів проблеми управління освітою присвячено низку наукових розвідок. Так, у публікаціях В. Андрущенка [9], Є. Березняка [1], В. Бикова, Б. Гаєвського, О. Косинської, В. Лугового, В. Майбороди, С. Майбороди, Б. Мірочника, Д. Румянцевої обґрунтовано наукові основи демократизації управління освітою. У статтях Г. Єльнікової [3], Є. Хрикова розкривається сутність управління школою в умовах ХХІ ст. У розвідках М. Кривка, Н. Островерхової [4], Є. Павлютенкова, В. Пікельної [6], Т. Рабченюка, Ю. Реви, О. Удада [6] розглядаються питання контролю і аналізу у внутрішкільному управлінні та освітнього моніторингу і педагогічного менеджменту. У всіх зазначених дослідженнях аналізуються проблеми управління освітою як на державному, так і на

місцевому рівнях, обґрунтовується доцільність пошуку принципово нових шляхів підвищення ефективності керівництва закладами освіти. При цьому важливе місце відводиться пошуку ефективних форм і методів внутрішкільного управління.

Мета статті полягає у визначенні основних підходів до класифікації методів внутрішкільного управління у вітчизняній педагогічній науці впродовж другої половини ХХ століття.

Викладення основного матеріалу дослідження. Як відомо, характер діяльності директора досить різноманітний. Він постає водночас у ролі організатора, адміністратора, педагога, громадського діяча. Відповідно до завдань і видів своєї діяльності, директор школи застосовує певні методи внутрішкільного управління. Зазначимо, що в загальноприйнятому розумінні метод – це спосіб теоретичного дослідження або практичного застосування чого-небудь. Відтак метод управління розуміємо як спосіб, за допомогою якого досягається мета управління, реалізується управлінська діяльність. Однак, погоджуємося з думкою Г. Попова, якщо вважати метод лише способом здійснення окремих функцій, то можна говорити тільки про функціональні, вузько спрямовані методи управління, але не можна не враховувати й те, що методи, перш за все, визначаються такими самими завданнями і принципами, які втілює в життя вся система управління [7, с. 32].

Визначаючи основні підходи до здійснення класифікацій методів управління в педагогічній науці, важливо розглянути складові системи управління. Так, система управління характеризується такими трьома елементами, як:

1) суб'єкт управління – сукупність керівних органів, побудованих за відповідною структурою, що виконують функціональні операції зі збирання й опрацювання інформації, а також вироблення, прийняття та реалізації необхідних рішень;

2) сукупність операцій управління (процес управління);

3) методи управління – сукупність способів і прийомів керівного впливу, впродовж якого реалізуються три основні завдання управління: а) забезпечення функціонування керівної системи; б) забезпечення функціонування керованої системи; в) перевід керованого об'єкта в новий стан згідно з заданим критерієм.

Отже, конкретний метод управління відповідним способом поєднує і зміст, і спрямованість певних організаційних форм, що тісно пов'язані й безпосередньо взаємодіють одна з одною. Проте для вичерпного теоретичного аналізу необхідно дослідити ці характеристики окремо.

Зауважимо, що зміст методів (що потрібно робити) залежить від цілі управління, об'єктивних законів діяльності директора і змісту роботи школи як об'єкта управління. Спрямованість методів управління (на кого той чи той метод впливає) у загальному вигляді завжди одна й та сама – на людей: учителів, учнів, батьків, технічний персонал, громадськість. В організаційній формі методів внутрішкільного управління розрізняють методи прямого й опосередкованого впливу, особистісні та колегіальні. Організаційні форми впливу можуть бути довго- і короткотерміновими, періодично повторюваними й одноразовими, перспективними і поточними. Так, щоб усебічно схарактеризувати метод управління, нам необхідно оцінити його з різних аспектів, глибоко проникаючи в його сутність: на які об'єктивні закони він опирається (зміст методу); на кого він спрямований (кого та як мотивує); яка його організаційна форма. До речі, це один із підходів до класифікації будь-яких методів, що обґрунтований у праці Г. Попова «Проблеми теорії управління» [7]. Він уважав, що є методи загальні, які стосуються всієї системи управління і відповідно є способами реалізації завдань управління в цілому, і є методи локальні, функціональні, які, у свою чергу, можуть бути розділені на підгрупи залежно від функцій, здійснюваних засобами тієї чи тієї системи локальних методів.

Існують ще й інші підходи до класифікації методів як способів діяльності директора загальноосвітньої школи. Так, В. Паначін виокремлював три групи загальних методів: економічні, організаційно-розпорядчі та соціально-психологічні. При цьому на перше місце він ставив соціально-психологічні методи управлінського впливу директора на вчительський та учнівський колективи, які поділяв на декілька підгруп:

1) методи управління окремими груповими явищами і процесами (створення загальної думки, пробудження громадської активності, укріплення почуття відповідальності і дисциплінованості та ін.);

2) методи управління соціальною активністю (обмін передовим досвідом, вироблення перспективних цілей, різні види заохочення та морального стимулювання (подяки, почесні звання), критика і самокритика);

3) методи управління нормативною поведінкою членів педагогічного колективу (методи підготовки і проведення загальношкільних заходів, методи пропаганди й агітації, методи естетичного та етичного виховання загальношкільного колективу);

4) методи управління індивідуально-особистісною поведінкою окремих членів педагогічного колективу (індивідуальні бесіди, інструктування, особистий приклад керівника) [5, с. 30–31]. Характеризуючи соціально-психологічні методи загалом, В. Паначін акцентував на тому, що «...їхня головна мета – створення у школі сприятливого психологічного клімату, чому сприяють як методи наукової організації діяльності, так і тактовне, коректне ставлення керівника школи до своїх підлеглих» [5, с. 31].

До другої групи методів організаційно-розпорядчих науковець відніс ті, за допомогою яких регламентується діяльність шкільного колективу. Їх основою є Статут школи, у якому чітко регламентовано діяльність усіх членів шкільного колективу. До методів цієї групи відносяться методи створення і реалізації наказів, розпоряджень, інструкцій, рішень педагогічної ради, тобто різноманітних управлінських рішень. Автор наголошував, що в зв'язку з тим, що в школах (мова йде про радянську добу) адміністративні методи керівництва й управління превалюють над програмово-методичними, часто прикази і накази домінують над такими методами, як роз'яснення, переконування, інструктування і стимулювання [5, с. 32].

Відповідно до третьої групи методів – економічних, на думку автора цієї класифікації, належать методи економічного планування, господарського розрахунку, матеріального стимулювання [5, с. 32].

Існує ще один підхід до класифікації методів управління, який обґрунтовується з позиції аналізу на теоретичному й емпіричному рівнях. Адже будь-який метод, у тому числі й метод внутрішкільного управління, можна розглядати на теоретичному рівні як проєктовану особистістю (директором школи) модель діяльності, тобто ідеальне уявлення про можливу і необхідну її норму для досягнення відповідної мети.

Зазначимо, що будь-який метод як проєктована суб'єктом модель його діяльності включає: а) знання про мету діяльності, яке водночас є знанням про її результат; б) знання про необхідний для досягнення мети спосіб діяльності; в) знання суб'єкта про необхідний для досягнення мети спосіб діяльності; г) знання суб'єкта про необхідні й можливі засоби, оскільки діяльність завжди пов'язана із засобами інтелектуального, практичного чи предметного характеру; д) знання про об'єкт діяльності (ідеальний чи матеріальний), що вможливило її [8, с. 77].

Аналізуючи зазначену класифікацію, можна зробити низку узагальнень. По-перше, методи управління необхідно співвідносити з досягненням ними мети, адже без результату немає методу. По-друге, управлінську діяльність директора школи, її методи не можна розглядати ізольовано від закономірностей об'єкта управління.

Більш обґрунтовану класифікацію методів внутрішкільного управління запропонував Р. Шакуров. Розглядаючи структуру соціальних систем, він узагальнив,

що «...як суспільство загалом, так і його складові підсистеми ґрунтуються на матеріальних, процесуальних, духовних і людських ресурсах. Основним компонентом соціальної системи є людина. Оскільки школа – це також соціальна система, то вона включає всі перелічені чотири складові, від специфіки яких і будуть залежати методи управління» [10, с. 23].

Тому, вивчаючи структуру школи як цілісної системи, науковець виокремив такі її компоненти: 1) навчально-матеріальна база; 2) люди або колективи (учительський, учнівський, батьки, технічний персонал); 3) процеси (педагогічний процес); 4) ідеї (мета і завдання). Оскільки четвертий компонент (ідеї) визначає всі три інші, то автор класифікації з об'єкта управління виокремив тільки людей (виховний колектив), навчально-матеріальну базу і навчально-виховний процес [10, с. 24].

Визначаючи мету внутрішкільного управління, Р. Шакуров у виразив її у вигляді системи організаційних завдань, що вможливають її досягнення. Це групи завдань з організації, згуртованості й розвитку шкільного колективу; зі створення сучасної матеріальної бази загальноосвітньої школи і забезпечення умов для її нормальної роботи та успішного функціонування навчально-виховного процесу (його планування, організація, контроль, координація, аналіз).

Відповідно до завдань учений визначив чотири види діяльності директора загальноосвітньої школи – організаційно-педагогічну, соціально-психологічну, адміністративно-господарську, управління навчально-виховним процесом (планування, організація, координація, аналіз). За цими ознаками і класифікував основні групи методів внутрішкільного управління. Розглянемо їх детальніше.

Перша – організаційно-педагогічна – група методів забезпечує виконання завдань організації колективу, його згуртованості й розвитку, відображаючи специфіку організаційних і педагогічних закономірностей. Це методи формування структури виховного колективу, органів учнівського самоуправління; організація суспільно корисної діяльності; розроблення єдиних вимог; дотримання у школі усталеного режиму і порядку; формування шкільних традицій.

Друга – соціально-психологічна – група методів передбачає організацію шкільного колективу, стимулювання діяльності його членів винятково на основі врахування психологічних закономірностей поведінки людей у суспільстві. Зазначена група включає методи створення здорового психологічного клімату, формування стилю позитивних взаємин, стимулювання діяльності (переконування, заохочення, покарання), організації «здорової конкуренції», формування системи перспектив.

Третя – адміністративно-господарська – група методів управління забезпечує умови нормальної роботи школи і відображає вимоги дотримання правових норм в організації господарства і трудового розпорядку в школі. Ідеться про: розміщення кадрів, видачу наказів, інструкцій, розпоряджень; розподіл обов'язків між членами адміністрації, установлення правил внутрішнього розпорядку школи; укладення господарських угод із базовими установами для забезпечення виробничої праці школярів; госпрозрахунок (використання спецрахунку).

І, насамкінець, методи управління відображають закономірності навчально-виховної роботи і функціонування процесу управління: методи планування, організації, контролю, координації й аналізу [10, с. 25–28].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи все зазначене, можемо констатувати, що питання методів внутрішкільного управління активно досліджувалося вітчизняними науковцями впродовж другої половини ХХ століття. На основі обґрунтованих ними підходів розроблялися відповідні класифікації методів управління, які визначалися, по-перше, метою управління, об'єктивними законами діяльності директора і змістом роботи школи як об'єкта управління; по-друге,

спрямованістю методів управління на суб'єкт управління (учителів, учнів, батьків, технічний персонал, громадськість); сукупністю операцій процесу управління, що охоплюють способи і прийоми керівного впливу. Зазначимо, що реалізуються всі перелічені методи в багатьох організаційних формах і прийомах діяльності сучасних освітніх закладів. Кожний директор загальноосвітньої школи, який творчо працює, обирає свій шлях реалізації методів внутрішкільного управління задля втілення загальної мети управління школою – створення оптимальної системи, за якої педагогічний процес забезпечував би найвищу ефективність навчання й виховання учнів при найменших затратах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз методів внутрішкільного управління в умовах модернізації процесу управління вітчизняною освітою.

Список використаних джерел

1. Березняк Є. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи : метод. посібник [для керівників школи] / Є. Березняк. – Київ : ІСДО, 1996. – 64 с.
2. Гуменюк В. Організація інформаційної системи управління навчально-виховним процесом / В. Гуменюк // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 2. – С. 48–56.
3. Єльнікова Г. Закономірності управління загальною середньою освітою в Україні / Г. Єльнікова // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 13–16.
4. Островерхова Н. Ефективність управління загальноосвітньою школою : соціально-педагогічний аспект / Н. Островерхова, Н. Даниленко. – Київ : Школяр, 1995. – 304 с.
5. Паначин Ф. Г. Проблемы научного управления системой просвещения / Ф. Г. Паначин // Советская педагогика. – 1971. – № 5. – С. 28–35.
6. Пікельна В. Управління школою / В. Пікельна, О. Удод. – Дніпропетровськ, 1998. – 284 с.
7. Попов Г. Х. Проблемы теории управления / Г. Х. Попов. – Москва, 1971. – 146 с.
8. Рум'янцева Д. Деякі питання керівництва виховною роботою в школі / Д. Рум'янцева // Радянська школа. – 1978. – № 11. – С. 76–80.
9. Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28–30 жовт. 1998 р.) / Міністерство освіти України ; АПН України [та ін.] ; за ред. В. П. Андрущенко [та ін.]. – Київ : Правда Ярославичів, 1998. – 335 с.
10. Шакуров Р. Х. Про структуру функцій управління педагогічним колективом / Р. Х. Шакуров // Радянська школа. – 1974. – № 4. – С. 22–30.

References

1. Berezniak, Ye. (1996). *Implementation of the principle of democratization in the managerial activity of the school principal: a method. manual [for school leaders]*. Kyiv: ISDO Publ (in Ukr.)
2. Humeniuk, V. (1999). Organization of the information management system of the educational process. *Osvita i upravlinnia (Education and Management)*, Vol. 3, 2, 48–56 (in Ukr.)
3. Yelnikova, H. (2000). Regularities of general secondary education management in Ukraine. *Shliakh osvity (Education path)*, 3 13–16 (in Ukr.)
4. Ostroverkhova, N., & Danylenko, N. (1995). *Effectiveness of the management of general education: the socio-pedagogical aspect*. Kyiv: Shkoliar (in Ukr.)
5. Panachyn, F. H. (1971). [Problems of scientific management of the education system. *Sovetskaia pedahohyka (Soviet pedagogic)*, 5, 28–35 (in Russ.)
6. Pikelna, V., & Udod, O. (1998). *School management*. Dnipropetrovsk (in Ukr.)
7. Popov, H. Kh. (1971). *Problems of control theory*. Moscow (in Russ.)
8. Rumiantseva, D. (1978). Some issues of leadership in educational work at school. *Radianska shkola (Soviet school)*, 11, 76–80 (in Russ.)
9. *Management of national education in the conditions of the formation and development of Ukrainian statehood: materials science-practice conf.* (1998). Kyiv: Pravda Yaroslavychiv (in Ukr.)
10. Shakurov, R. Kh. (1974). About the structure of the function of pedagogical team management. *Radianska shkola (Soviet school)*, 4, 22–30 (in Ukr.)

Abstract. *CHUBINSKA Natalia Bogdanivna. Approaches to the classification of methods of internal management in the domestic pedagogical science (the second half of the twentieth century).*

Introduction. *The article emphasizes that radical reform of the domestic system of general secondary education, aimed at improving the educational process, raising the level of scientific*

organization of the work of teachers and pupils, necessitates the updating of forms and methods of management of educational institutions and prompts to increase the managerial competence of their managers. Necessity of review, stable management toolkit, rethinking its goals and means of implementation in an educational institution, in turn caused by democratic transformations taking place in this direction and the level of development of the domestic theory of internal management.

Purpose. *The urgency of this problem and the need for its comprehensive study led to the choice of the topic of our scientific research, which is devoted to the definition of the main approaches to the classification of methods of internal management in the native pedagogical science during the second half of the twentieth century.*

Results. *It was stated that the questions of methods of internal management were actively investigated by domestic scientists during the second half of the twentieth century. Appropriate classifications of management methods were developed on the basis of their substantiated approaches, which were determined firstly, the purpose of management, the objective laws of the director and the content of the school as an object of management; and secondly, the focus of management methods on the subject of management (teachers, students, parents, technical staff, the public); and a set of operations of the management process, covering methods and techniques of managerial influence. The criteria for the development of the classifications of the methods of internal management considered in the article were: management objectives, impact mechanisms, duration of management action, management style and management functions.*

Conclusion. *It is proved that despite the diversity of the described methods of internal management, each director of a secondary school, who works creatively, chooses his own way of implementing them in order to achieve the overall goal of managing the school - to create an optimal system in which the pedagogical process would provide the highest effectiveness of teaching and upbringing students at the least cost.*

Key words: *intra management; forms of management; management methods; director; general education; school; approach; classification.*

*Одержано редакцією 08.10.2018
Прийнято до публікації 19.10.2018*

УДК 37.013(075.8) (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-18-122-130

ORCID: 0000-0003-0913-6150

ШПАК Валентина Павлівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри початкової освіти, Черкаський
національний університет імені Богдана
Хмельницького, Україна

e-mail: shpakvalentina64@gmail.com

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ДІЯЛЬНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** Проаналізовано можливості впровадження ідей дидактичної системи В. Сухомлинського в умовах реалізації Концепції «Нової української школи»: забезпечення органічного взаємозв'язку навчання й розвитку дітей; утвердження гуманістичних культуротворчих функцій освіти, що повинна стати засобом звеличення особистості; цілеспрямований розвиток позитивної мотивації учіння; розкриття шляхів оволодіння школярами повноцінною освітньою діяльністю; широке залучення національної культури, особливо мистецтва; стимулювання учнівського самопізнання, самовиховання і самонавчання. Увагу читачів акцентовано на принципах реалізації цієї системи, а також на основних знахідках, що покладені в основу педагогіки співробітництва в умовах реформування початкової освіти.*

***Ключові слова:** ідеї; система; дидактика; принципи; знахідки; Сухомлинський; Павлівська школа.*

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта вступила в період значних реформаційних змін. Надана вчителям автономія дає водночас і широке поле для вибору освітньої програми, тому в школах м. Черкаси нині реалізуються дві програми Нової української школи (НУШ-1 і НУШ-2), «Інтелект України», «На крилах успіху», «Росток», «Крок за кроком». За програмою О. Савченко (НУШ-1) працюють 4 початкові класи, за програмою Р. Шияна (НУШ-2) – 78, за програмою «Інтелект України» – 14, за програмою «На крилах успіху» – 11. Кожна з названих програм має своє право на життя, що, на наш погляд, залежить від творчої особистості вчителя початкової ланки. Перевага, що вчителями-практиками надається програмі Р. Шияна пояснюється багатьма чинниками, серед яких хочемо виокремити особливості організації освітнього процесу, зокрема такі його складники, як особистісно орієнтована модель освіти, формування загальнолюдських цінностей, структура освітнього процесу та організація освітнього середовища.

На наш погляд, у цьому контексті навряд чи можна переосмислити загально відомий постулат про те, що «усе нове – це добре забуте старе», тому шукаючи методичні поради з приводу реалізації Концепції Нової української школи, хочемо вкотре звернути увагу сучасників на необхідність переосмислення класики педагогічної науки, зокрема, творчий спадок фундаторів авторських шкіл – освітніх закладів, діяльність яких ґрунтується на оригінальних ідеях і технологіях, уособлює нову освітню практику [8, с. 219]. Серед таких авторів чільне місце посідають «адаптивна школа» Є. Ямбурга і Б. Бройде, «школа самовизначення» О. Тубельського, «школа-парк» М. Балабана, «агрошкола» О. Католикова, «школа завтрашнього дня» Д. Говарда. Проте для вітчизняної початкової школи до нині актуальними лишаються напрацювання Сахнівської «школи над Россю» О. Захаренка і «школи радості» В. Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Творчий спадок найбільшого гуманіста ХХ століття і творця однієї з відомих в Україні авторських шкіл В. Сухомлинського є достатньо дослідженим. Серед напрямів наукових розробок слід виокремити такі: актуалізація ідей В. Сухомлинського в сучасних умовах (М. Антоненко, М. Богуславський, В. Деркач), дидактичні знахідки (В. Бакалюк, П. Мазур), естетика духовності (І. Бех), культура та особистість учителя (С. Вітвицька, І. Прокопенко), самоосвітня діяльність учителя (С. Гергуль), бібліотека як джерело духовної культури (Л. Заліток), педагогічна майстерність учителя (І. Зязюн), міжособистісна взаємодія учасників виховного процесу (Г. Калмиков), педагогічне дослідження як важливий складник діяльності вчителя (Г. Кловак), філософія освіти В. Сухомлинського (В. Кремень), розвиток ідей народної педагогіки (В. Ликов), системність педагогіки як науки (А. Розенберг), характеристика дошкільного дитинства (А. Богуш), виховна діяльність учителя (С. Білецька, А. Семез), лінгводидактична спадщина (М. Вашуленко, Л. Мамчур). Різномасштабність педагогічного спадку В. Сухомлинського популяризують Л. Бондар, Л. Калужька, В. Корнев, М. Мухін, М. Сметанський, В. Хайруліна.

Водночас хочеться особливу увагу зосередити на актуалізації ідей дидактичної системи В. Сухомлинського в діяльності Нової української школи, що і визначило **мету нашої статті**.

Викладення основного матеріалу дослідження. У чисельних біографічних розвідках Л. Березовської, А. Бойко, Н. Дічек, Н. Калініченко, В. Кузя, О. Савченко, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської знаходимо, що Василь Олександрович Сухомлинський народився 28 вересня 1918 р. у селищі Омельник (неподалік від Кременчука). Помер він 2 вересня 1970 р. – на самому початку нового навчального року. С. Соловейчик у своїх коментарях [9] зазначає, що остання робота директора Павлівської школи – річний план школи на новий навчальний рік, останні його учні – шестирічки, з якими він проводив заняття у створеній ним «Школі радості», а остання його стаття надрукована в газеті «Правда» за один день до смерті.

Батько В. Сухомлинського був звичайний селянин, пахар, тесля, проте діти його, усі четверо молодих Сухомлинських – три брата і сестра – стали вчителями, усі викладали рідну українську мову і літературу. Старший брат, Іван Олександрович, почав учителювати першим, працював завідувачем райвно. Нарком освіти О. Бубнов надіслав йому в дарунок за бездоганну роботу бібліотечку, але ще раніше в будинку Сухомлинських стояла скриня з книгами, що лишилися в спадщину від діда по матері.

Улітку 1933 р. мати проводжала молодшого сина Василя у Кременчук. На дорогу вона спекла кілька картопляних коржів і дала дві склянки смаженої сої, а коли восени 1933 р. зібрали хліб нового врожаю, з нагоди чого пізніше В. Сухомлинський писатиме: «Не забуду того дня, коли мати передала мені першу хлібину, випечену з нового зерна. Привіз передачу дід Матвій, візничий сільського споживчого товариства, який щотижня приїздив до міста за сіллю та керосином. Хлібина була в полотняній торбі – м'яка, духмяна, із хрумкою скоринкою...». Потім дід Матвій привозив 16-річному студенту по хлібині кожного тижня; що стосується інститутських талонів на обід, то вони дуже часто обмінювалися на квитки до театру: «Продав обід – дивися Островського».

Спочатку Василь Олександрович подався до медичного технікуму, але незабаром пішов звідти, поступив на робітфак, достроково закінчивши його, і був прийнятий до педагогічного інституту, на денному відділенні якого В. Сухомлинський навчався всього два роки: з 1934 по 1935 рр. У 17 років він став учителем початкової школи неподалік від рідного села. Перевівся в Полтавський педагогічний заочником, що закінчив у 1939 р. Так уже трапилося, що до списку випускників Полтавського

педагогічного, у якому вже значилося ім'я А. Макаренка, внесено і прізвище Василя Олександровича.

Потім роки війни... Розповідати про те, що пережив і переніс Василь Олександрович у роки війни, майже неможливо – він надто мало писав про цей період свого життя. Слід відзначити, що він узагалі не писав про свої труднощі й про те, як їх подолати, тому не випадково у співвітчизників складається враження, ніби все давалося В. Сухомлинському легко і просто, виходило само по собі. Проте необхідно зрозуміти, що перед нами постає доволі складний характер, майже незвичайний. Він тому ніколи не згадував про свої труднощі, що сам звик їх долати, до того ж згадка про них нагадувала йому скаргу, адже педагог ніколи не робив спроби притягти до себе увагу як до людини, дуже багато працював. Коли ж В. Сухомлинський відчув себе тяжко хворим, то висловив прохання уникати в учительській будь-яких розмов про хвороби. Учителі згадують, що інколи бувало і так: Василь Олександрович веде розмову в своєму кабінеті, аналізує урок, і раптом зблідне, схопить за серце і вийде з кабінету, потім за кілька хвилин повертається. І ніхто в школі не знав, що він смертельно хворий.

На фронті Василь Олександрович був тяжко поранений. Уламки снаряду лишилися в його грудях назавжди. Коли ж вийшов з Увінського госпіталю (в Удмуртії), то подав прохання про направлення на фронт, але комісія не визнала його навіть обмежено годним. Після цього він отримав призначення на посаду директора середньої школи в Уві. Коли рідні місця нарешті було звільнено від німецької навали, повернувся на батьківщину і приступив до роботи на посаді завідувача райвно. Недивлячись на це, уже в 1947 р. Сухомлинський подав прохання про повернення до школи. Прохання задовольнили, і Василь Олександрович зайняв одну з найвищих педагогічних посад – посаду директора школи. У ті часи Павлиська середня школа вважалася рядовим закладом освіти, до того ж іще й зруйнованим війною. Знаменитою її зробив В. Сухомлинський.

Павлиська школа... Незграбний будинок, що споруджений ще задовго до революції за рахунок земства; вузькі коридори, підлога з розсунутими дошками, невеличкі класи. Чисто зовнішньо – не палац. І все ж таки справжній палац, якщо під цим словом розуміти щось чарівно щасливе, а не просто помпезне. Палац, оскільки тут є все для дитячої радості: для радості праці, для радості вчення, для радості зустрічі з казкою, – сидіти за кермом машини, убирати свою ділянку хліба, пробувати виноград, милуватися чистотою і красою садиби... «У нас влітку жодного бур'яничка коло школи не росте, усе шовковисте», – говорять діти.

Павлиська середня школа – це і Палац піонерів, і станція юних техніків, і станція юних натуралістів, і дитяча спортивна школа, і музична школа, і дитяча бібліотека, і дитячий театр – усі дитячі установи, що зібрані разом за невеличким парканом.

Виховувати на уроках і тільки на уроках неможливо. Так уважав сам В. Сухомлинський. Вихователь повинен зустрічатися з учнями і поза школою. Де? Похід і шкільний вечір – це звичайні нечасті контакти вчителя й учня. У Павлиші – це і похід, і вечір, і сумісна праця педагогів і дітей. Урок – не самоціль: він повинен давати знання, розвиток та інтерес до чогось особливого. Учень теж повинен виявити до чогось інтерес, щоб запалав вогник духовної діяльності, щоб зміцніло почуття власної гідності. Тоді дитина буде краще навчатися і, не дивлячись на відсутність заборон і покарань, не стане списувати. Треба дати дитині почуття гордості, гідності, збудити в неї совість, чуйність до слова вчителя, а для цього треба повести її в кімнату казок, у музичну кімнату, у бібліотеку, у майстерню, на дослідну ділянку...

І головне, треба надати дитині чудових вихователів. Часто питають: «Де знайшов Сухомлинський таких учителів, як у Павлиській середній?» Він побачив їх у звичайних учителях, виростив і виховав їх. Усі досягнення Павлиської школи стали

результатом сумісних зусиль найкращих її вчителів, і більшість книг В. Олександровича присвячена висвітленню їхнього досвіду. Про себе, як про вчителя і вихователя, про свій власний досвід він почав писати приблизно після 30 років педагогічної діяльності. Саме тоді побачили, світ 30 книг і понад 500 статей.

Іноді здається, що сили його невичерпні, а запас часу – удвоє або втриє більший, ніж у звичайної людини. Про яку б сторону шкільної справи не заходила б мова, завжди бачимо повну віддачу сил, немовби ця частина роботи – єдина, начебто ніяких інших турбот у В. Сухомлинського і не було. Коли він ішов на уроки до вчителів, то відвідував 10-15 уроків відразу, після чого аналізував кожний урок і систему роботи вчителя в цілому. Він складав для молодого педагога завдання, давав йому особисті відкриті уроки, готуючись до них так, наче робив це для сорока відвідувачів, і робив так не рік, не два, а протягом шести-восьми років!

Розвиваючи і поглиблюючи ідеї гуманістичної педагогіки К. Ушинського, Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчака, психологів Ж. Паже і Л. Виготського, Василь Олександрович блискуче зінтегрував психологічні й дидактичні знання про взаємозв'язок навчання і розвитку особистості, зробив вагомий внесок у найскладнішу галузь дидактики – теорію та практику розвивального навчання. Його педагогічна творчість розкриває методіку проектування розвитку особистості дитини на тривалу перспективу, підкреслює самостійність дитячого життя, показує цілісну дидактичну систему розвивального навчання, у якій гармонійно представлені різні напрями, але системоутворювальну роль відіграє розумове виховання: «Повноцінне навчання, тобто навчання, що розвиває розумові сили і здібності, було б неможливим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань». У висвітленні цієї проблеми В. Сухомлинським виразно виявляються ознаки особистісно орієнтованої системи навчання. Зокрема, педагогом неодноразово наголошувалося, що розвиток інтелекту дитини пов'язаний з її внутрішньою духовністю, світоглядом, життєвими цінностями: «Розумове виховання – це не тільки система поглядів на світ, але й суб'єктивний стан особистості, який виявляється в її почуттях, волі, діяльності. Розумова вихованість полягає в тому, що погляд людини на світ виявляється не лише в умінні пояснювати, але й у прагненні щось довести, ствердити, відстояти власною творчою працею».

Основними ідеями дидактичної системи В. Сухомлинського є такі:

1. *Забезпечення органічного взаємозв'язку навчання й розвитку дітей.* Педагог уважав, що розвиток і виховання тоді гармонізують особистість, коли їх об'єднує спільна мета – духовне, усебічне вдосконалення особистості, щоб дитина під впливом виховання й навчання прагнула б і могла реалізувати своє бажання ставати кращою. У пошуках шляхів і засобів взаємозв'язку навчання й розвитку павлівський педагог заперечував існуючий на той час у педагогічній теорії дидактоцентризм, за яким панівною тривалий час лишалася «школа навчання», «школа знань, умінь і навичок». Ще наприкінці 60-х рр. він стверджував ідеї школи, що має працювати для самореалізації особистості, яка є самоцінністю в будь-якому віці. Тому її індивідуальність треба плекати, а прагнення до саморозвитку підтримувати всілякими засобами. Головне ж – забезпечувати системний підхід щодо олюднення школи, стимулювання вольової й творчої сфери духовного життя як учителів, так і учнів.

2. *Утвердження гуманістичних культуротворчих функцій освіти, що повинна стати засобом звеличення особистості.* На думку В. Сухомлинського, особистість має бути глибше і ширше від обраної професії, а її основне призначення – творити нове. Тому вчителі повинні бути, передусім, носіями культури, а не трансляторами знань. Педагог писав, що школа стає вогнищем культури тільки тоді, коли в ній панують

чотири культури – Батьківщини, людини, матері й рідного слова. Особливо актуальними на теперішній час є думки В. Сухомлинського про такий компонент змісту навчання як формування ціннісних орієнтацій, набуття соціального досвіду.

3. *Цілеспрямований розвиток позитивної мотивації учіння.* Особливої актуальності для розвитку позитивної мотивації набувають рекомендації В. Сухомлинського щодо гуманізації навчального діалогу, збереження емоційного і фізичного благополуччя дітей, розкриття можливостей «лікувальної педагогіки»: «Навчання – не механічне перекладання знань із голови вчителя в голову дитини, а складні моральні стосунки, у яких провідною, визначальною рисою є виховання почуття честі, гідності й на цій основі бажання бути гарним».

4. *Розкриття шляхів оволодіння школярами повноцінною освітньою діяльністю.* Своєчасно і міцно сформоване вміння вчитися, за В. Сухомлинським, є той «інструмент, що породжує гідність мислителя-трудівника».

5. *Широке залучення національної культури, особливо мистецтва.* Видатний педагог підкреслював, що мистецтво – це джерело дитячої творчості, універсальна мова людського спілкування, засіб створення естетично-розвивального мікросередовища.

6. *Стимулювання учнівського самопізнання, самовиховання і самонавчання.* Педагогіка співробітництва, яка багатьом учителям видавалася відкриттям сучасності, насправді впливає з класичної гуманної педагогіки. В. Сухомлинський, не вживаючи цього визначення, у теоретичних працях і практичній діяльності розвивав і захищав ці ідеї. Зокрема, йому належить розроблення методів, що сприяють самоствердженню особистості в різних видах діяльності, її самореалізації в співробітництві з дорослими і однолітками.

Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога дає підстави стверджувати, що він глибоко дослідив професію вчителя, її особливості. Василь Олександрович обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і сформулював умови його ефективної діяльності, основними з яких є професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення значущості самоосвіти, а також систематичність, логічна послідовність, науковість у її здійсненні. Винятково важливу роль у професійному становленні вчителя мають відігравати, на його думку, політичні та моральні якості, любов до дітей, терплячість і наполегливість, вимогливість і педагогічних такт.

Свої думки про те, яким повинен бути вчитель і в чому полягає складність цієї професії, В. Сухомлинський висловив у багатьох своїх творах: «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителю», «Розмова з молодим директором школи». У 1966 р. він розпочав роботу над книгою про педагогічну культуру вчителя, яку вирішив присвятити вірному другу, помічнику і дружині – Ганні Іванівні, з якою пліч-о-пліч багато років виховував шкільну юнь. До цього часу книга ще не надрукована і зберігається в особистому архіві педагога. Частина рукопису опублікована чл.-корр. НАПН України О. Сухомлинською в журналі «Радянська школа» (1988 р.).

Василь Олександрович постійно наголошував, що педагогічна творчість неможлива без оволодіння надбаннями загальнолюдської культури: науковими знаннями, моральними багатствами, естетичними цінностями. Він зазначав, що «педагогічна культура – це жива, творча педагогіка повсякденної праці – та педагогіка, у якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя. Педагогічна культура – це, образно кажучи, техніка і технологія взаємодії майстра і об'єкта його праці. І оскільки об'єктом нашої праці є найніжніше, найбезцінніше, що існує у природі, – людина, оскільки кожен дотик майстра до об'єкта праці дає свої наслідки не нині, а в майбутньому, і ці наслідки

впливають на всю життєву долю людини, стає ясно, наскільки багатограним, різноманітним мусить бути в майстра нашої педагогічної праці набір інструментів, що необхідні для творіння, щоб майстер знав і душею, серцем відчував, який інструмент треба застосувати в даному разі. Ось усе це – багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів нашої творчості, уміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою, – усе це і є педагогічною культурою.

Основу педагогічної культури вчителя становлять, на його думку, глибоке знання вчителем свого предмета, багатство методів вивчення дитини вчителем, педагогічна етика, педагогічна творчість, науково-дослідна робота, єдність науки, майстерності й мистецтва. Щоб досягти педагогічної майстерності, учителів, вихователю потрібно багато працювати над собою. Як велика вимога до кожного вчителя звучать слова В. Сухомлинського: «знати набагато більше, ніж треба передати учням», адже коли кругозір педагога ширший від шкільної програми, «лише тоді він справжній майстер, художник, поет педагогічного процесу» («Розмова з молодим директором школи»).

Думка про те, що вчитель повинен постійно читати і поповнювати свої знання, бути закоханим у книгу, свій предмет, червоною стрічкою проходить через усі праці В. Сухомлинського. «Лист дочці» – це своєрідний гімн праці вчителя, у якому педагог розкриває сутність педагогічної майстерності, показує, у чому полягає романтика такої професії, недивлячись на її труднощі й складності. «Майстер педагогічної справи настільки добре знає азбуку своєї науки, – підкреслював В. Сухомлинський, – що на уроці в ході вивчення матеріалу в центрі його уваги на сам зміст того, що вивчається, а учні, їхня розумова праця, їхнє мислення, труднощі їхньої розумової праці. Знати дитину і дитинство – одна з найважливіших сфер педагогічної культури вчителя». Він був певний того, що не можна виховати дитину, не знаючи її вікових та індивідуальних особливостей, що залежно від цього змінюються і методи виховання, адже «без твердого психологічного ґрунту немає педагогічної культури».

В. Сухомлинський постійно наголошував, що педагог, який усім серцем любить дитину, частіше посміхається, живе справжнім педагогічним життям і тим самим знаходить своє професійне щастя. Учитель може полонити всім: і посмішкою, і вимогливістю, і стриманістю, і скромністю, і чуйністю, і відвертістю, і любов'ю до життя. Йому повинно бути притаманне все краще, що подобається в людині. Усією своєю педагогічною діяльністю В. Сухомлинський продемонстрував, що майстерність учителя в поєднанні з любов'ю до дітей, усебічною освіченістю, загальною і педагогічною культурою – запорука успіху освітнього процесу.

Основну мету організації освітнього процесу Василь Олександрович бачив у тому, щоб «школа навчила людину жити в світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій», і водночас «домогтися того, щоб вчення було часткою духовного життя, яке б сприяло розвитку дитини, збагаченню її розуму». Реалізація поставленої мети передбачала вирішення ряду завдань, серед яких найбільш значущими, на думку видатного педагога, були: вивчення внутрішнього світу дітей, особливо їхнього мислення; виховання чуйності, співчуття до горя і страждань інших людей; уведення дитини у складний світ людських відносин; надання учням визначеного кола міцних знань і вмінь; прищеплення дітям навичок напруженої, творчої розумової праці; усунення бездіяльності учнів; розуміння того, що через створення матеріальних і духовних благ висловлюється в нашому суспільстві ставлення людини до людини, суспільне обличчя громадянина; налагодження зв'язку дитини з явищами навколишнього світу.

Вважаємо, що дидактична система В. Сухомлинського будується на таких принципах:

1. Найвищою цінністю, що визначає все значення і спрямованість виховання, багатогранність виховного впливу педагога і зв'язок цього впливу із самовихованням, є людина.

2. Вплив особистості вихователя на колектив і особистість вихованця залежить, головним чином, від гармонійної єдності моральної культури, духовного багатства, багатогранності інтересів вихователя.

3. Виховний вплив особистості вихователя не є чимось спеціально створеним, організованим для того, щоб виховувати. Вихователь впливає на вихованця остільки, оскільки їх об'єднує спільність духовних інтересів, спільність багатогранної діяльності.

4. Ефективність впливу особистості вихователя залежить від того, наскільки глибоко він розуміє дитинство як особливий період розвитку людської особистості з притаманними тільки дитинству особливостями мислення, емоційного життя, світосприймання, відносинами в колективі.

5. Вихованець є найближчим помічником педагога у здійсненні складного багатогранного процесу виховання. Внутрішні духовні сили вихованця – його бажання, прагнення, ідеали – це нічим не замінне джерело виховання. Наймудрішим є той вихователь, якому довелося досягти того, що його вихованець сам виховує себе.

На наш погляд, до головних знахідок Павлівської школи можна віднести:

1) уроки думки (сумісне переживання краси природи, спільне прагнення зрозуміти її таємниці пробуджують думку. В. Сухомлинський називає це «емоційним пробудженням розуму». Без такої підготовки, без того, щоб діти не замислювалися над явищами природи, починати вчити дітей у класі неможна);

2) творчість (праця думки, пробудження її неможливе, якщо відсутня дитяча творчість);

3) виконання домашнього завдання (час, що необхідний для виконання домашніх завдань, обернено пропорційний вільному часу учня);

4) інтелектуальний фон (інтерес до навчання, загальний розвиток учня неможливий, якщо в класі відсутній багатий інтелектуальний фон – постійний обмін знаннями, загальне прагнення до знань, цікаві й змістові розмови між дітьми);

5) оцінки (завжди повинні приносити радість, відбивати успіх; вони не можуть бути покаранням, засобом примусу, погрозою);

6) захоплення (у Павлівській школі домагаються того, щоб у кожної дитини був улюблений предмет, у якому вона розбирається краще від інших; це і створює інтелектуальний фон, розвиток інтересу учнів до знань, підтримує таланти);

7) проблемне навчання (цими двома словами позначають, зазвичай, систему різноманітних прийомів пробудження думки; новий дидактичний матеріал у багатьох випадках задається як проблема, яку діти за допомогою вчителя повинні розв'язати).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Зважаючи на виклики часу, на які необхідно адекватно зреагувати творцям Нової української школи, нашим сучасникам слід частіше переосмислювати педагогічний доробок творців авторських шкіл. Неоціненними в цьому контексті постають ідеї дидактичної системи В. Сухомлинського, що не втрачатимуть своєї актуальності ще багато десятиліть.

Перспективними напрямками подальших розвідок у цьому напрямі слід уважати наступність між дошкільням і початковою ланкою школи, між початковою і базовою школою, а відповіді на запитання, що постають при цьому в ході професійної педагогічної діяльності, слід шукати в методичних рекомендаціях В. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / под ред. Н. П. Калиниченко. – Москва : Педагогика, 1988. – С. 442–457.

2. Барабаш В. П. Народна дидактика у системі виховання В. О. Сухомлинського / В. П. Барабаш, О. П. Бамбуркін // Початкова школа. – 1994. – № 9/10. – С. 36–38.
3. Все начинается с учителя / под ред. З. И. Равкина. – Москва : Просвещение, 1983. – С. 158–169.
4. Концепція «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Лебедев П. А. Думы павлышского педагога / П. А. Лебедев // Начальная школа. – 1988. – № 9. – С. 71–75.
6. Нова українська школа : poradnik для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
7. Родчанин Е. Г. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн. – Москва : Педагогика, 1991. – 112 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Соловейчик С. Василий Александрович Сухомлинский / С. Соловейчик // Начальная школа. – 1978. – № 9. – С. 76–79.
10. Шпак В. П. Управлінська компетентність директора школи в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / В. П. Шпак, Н. А. Тарасенкова // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». – Випуск 209. – Ч. II. – Черкаси, 2011. – С. 3–8.
11. Шпак В. П. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження / В. П. Шпак // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – С. 766–771.

References

1. *Anthology of pedagogical thought of the Ukrainian SSR* / ed. by Kalynychenko, N. P. (1988). Moscow: Pedagogic (in Russ.)
2. Barabash, V. P., & Bamburkin, O. P. (1994). Etnodidactics in the V. O. Sukhomlynsky's shooting system. *Pochatkova shkola (Primary School)*, 9/10, 36–38 (in Ukr.)
3. *It all starts with the teacher* / ed. by Rivkin, Z. I. (1983). Moscow: Prosvezshenye (in Russ.)
4. *Concept of «New Ukrainian school»*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukr.)
5. Lebedev, P. A. (1988). Duma Pavlysh teacher. *Pochatkova shkola (Primary School)*, 9, 71–75 (in Ukr.)
6. *New Ukrainian School: Teacher's Guide* / ed. by Bybyk, N. M. (2017). Kyiv: The Publishing House of «Pleiades» (in Ukr.)
7. Rodchanyan, Ye. G., & Zyazyun, I. A. (1991). *Humanist. Thinker. The teacher. On the ideals of V. A. Sukhomlynsky*. Moscow: Pedagogic (in Russ.)
8. Selevko, G. K. (1998). *Modern educational technology: a textbook*. Moscow: Narodnoye obrazovaniye (in Russ.)
9. Soloveychik, S. Vasylyi Aleksandrovych Sukhomlynskyi. *Nachal (Primary School)*,. – 1978. – № 9. – С. 76–79.
10. Shpak, V. P., Tarasenkova, N. A. (2011). Management competence of the school principal in the pedagogical heritage V.O. Sukhomlynsky Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya: «Pedagogichni nauky» (*Bulletin of Cherkasy University. Series: «Pedagogical Sciences»*), Vol. 209, part. II, С. 3–8 (in Ukr.)
11. Shpak, V. P. (2013). The meaning of the source base in the methodology of historical and pedagogical research. *Pedahohichnyy diskurs : zb. nauk. prats' Khmel'nyts'koyi humanitarno-pedahohichnoyi akademiyi (Pedagogical discourse: Sb. sciences works of Khmelnytsky humanitarian pedagogical academy)*, 766–771 (in Ukr.)

Abstract. SHPAK Valentina Pavlivna. Actualization of ideas of the didactic system V.O. Sukhomlynsky in the activities of the New Ukrainian school.

Introduction. Modern elementary education has entered a period of significant reformal changes. The autonomy given to teachers gives at the same time a broad field for choosing an educational program, so two schools of the New Ukrainian school (NUSh-1 and NUSh-2), «Intellect of Ukraine», «On the Wings of Success», «Rostok», «Step by step» are being implemented in schools Cherkasy. The advantage that practitioners give R. Shiyani's program is due to many factors, among which we want to highlight the peculiarities of the organization of the educational process, in particular, its components, such as the personally oriented model of education, the formation of universal values, the structure of the educational process and the organization of the educational environment. However, for the native elementary school, to date, the work of Sakhnivska «school over Ross» O. Zakharenko and «school of joy» V. Sukhomlynsky.

At the same time, we would like to focus on focusing on the actualization of the ideas of the didactic system V. Sukhomlynsky in the activities of the New Ukrainian school, which determined the purpose of our article.

Results. *The main ideas of V. Sukhomlynsky's didactic system are as follows: 1) provision of organic interconnection of learning and development of children; 2) the establishment of humanistic cultural-educational functions of education, which should become a means of exaltation of personality; 3) purposeful development of positive motivation of study; 4) the disclosure of ways of mastering schoolchildren with high-grade educational activity; 5) broad engagement of national culture, especially art; 6) stimulation of student self-knowledge, self-education and self-education. The basic principles of the didactic system V. Sukhomlynsky: 1) the highest value that determines all the values and direction of education, the multifaceted educational effect of the teacher and the connection of this influence with self-education, is man; 2) the influence of the educator's personality on the team and personality of the learner depends mainly on the harmonious unity of moral culture, spiritual wealth, the multifaceted interests of the educator; 3) the educational effect of the educator's personality is not something specially created, organized in order to bring up; 4) the effectiveness of the influence of the personality of the educator depends on how deeply he understands childhood as a special period of development of the human person with the peculiarities of thinking, emotional life, worldview, relativities in the collective, inherent only to childhood; 5) the pupil is the nearest teacher's assistant in the implementation of a complex multifaceted process of education.*

In our view, the main finds of Pavlishka school can be attributed: lessons of thought; art; homework assignment; intellectual background; assessments; delight; problem training.

Conclusion. *Given the challenges of time, which needs to be adequately responded to the creators of the New Ukrainian school, our contemporaries should more often rethink the pedagogical achievements of the creators of author schools. Invaluable in this context are the ideas of the didactic system V. Sukhomlynsky that will not lose their relevance for many decades.*

Key words: *ideas; system; didactics; principles; finds; Sukhomlynsky; Pavlishka school.*

*Одержано редакцією 09.10.2018
Прийнято до публікації 15.10.2018*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 18. 2018

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 18.12.2018.
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 11,5. Обл. вид. арк. 11,6.
Замовлення № _____. Тираж 300 прим.